

EGYETEMI BÖLCSESZDOKTORI ÉRTEKEZÉS

**KÖZÉPISKOLAI TANULÓK KÖZÖSSÉGI ÉRTÉK-
ORIENTÁCIÓJÁNAK PEDAGÓGIAI VIZSGÁLATA**

Horváth Zoltán

KESZTHELY

1976.

TARTALOMJEGYZÉK

	Oldal:
BEVEZETÉS	1.
I. ÉRTÉKORIENTÁLÁS A NEVELÉS TERVEZÉSÉBEN	23.
II. A KÖZÖSSÉGI ÉRTÉKORIENTÁCIÓ SZINTVIZSGÁLATA	39.
III. A KÖZÖSSÉGI MAGATARTÁS ÉS AZ INTERPERSONÁLIS KAPCSOLATOK NÉHÁNY ÖSSZEFÜGGÉSE	60.
A/ A fiuk és leányok társas kapcsolatait befolyásoló indítékok	62.
B/ A tanulók szerepe és kapcsolatrendszere az osztályközösségben	68.
C/ A feladatszituációkban realizálódó tanulói társválasztás, személyiségjegyek és aktivitás	86.
ÖSSZEFOGLALÁS	98.
MELLÉKLETEK	102.
IRODALOM	138.

BEVEZETÉS

Az erkölcsi nevelés elmélete és gyakorlata azon a feltevésen alapszik, hogy a személyiségben kialakíthatók azok a komponensek, amelyek a későbbiekben a társadalom igényeinek megfelelő magatartásra irányítják az egyént. E komponensek a pedagógiai irodalomban a terminusoknak széles skáláját adják: jellem, akarat, ösztönzők, autonóm morál, motívum, meggyőződés, attitűd, beállítódás, orientáció, szükséglet stb. Bármely fogalomról legyen is szó, a magatartás célirányos szabályozásában betöltött funkcióik közel állnak egymáshoz.

A jellem kialakulásával az individuum cselekvésében a személyes megfontolások és elhatározások döntenek belső indításból /ösztönzésből/, autonóm módon. Ezért a személyiség orientáltságának, az ösztönzők bensővé válásának kialakulása sarkallatos kérdése a pedagógiának.

"A kezdeti periódustól, amelyben a csecsemő még nem tud beszélni, és semmit sem tudhat a társadalmi valóságról /azokon az ösztönös hajlamokon kívül, amelyek mások keresésére és utánzására készítetik/ a

felnőtt korig, amikor az erkölcsi és logikai szabályok már annyira belsőkké váltak, hogy maguktól az egyénektől származóknak tűnnek, az egyén fokozatosan átalakul" /Piaget 1970/.

A külső erkölcsi normák személyiségen belüli interiorizálódása tehát autonóm erkölcsi ismeretekhez vezet. Az objektív életfeltételeknek az autonóm morál kialakítására gyakorolt hatását vizsgálva egyes kutatók kiemelik, hogy a nevelői behatásoktól részben független spontán tapasztalatszerzésnek nagy a fontossága a gyermekek életében /Bronfenbrenner 1966/.

Kohlberg /1966/ viszont elsődleges jelentőséget tulajdonít annak, hogy a morál fejlődése azoknak a normáknak az elsajátítása, amelyeket a társadalom tár az individuum elé. E normák feltárása során alakulnak ki a személyiség belső morális standardjai, amelyek motiváló szerepűek, s ezek tulajdonképpen az elfogadott értékek és döntési elvek alkalmazását jelentik. Egyetértünk Juhász /1961/ fejtegetésével, amely szerint az erkölcsi magatartás fejlesztése "megköveteli a normák világos ismeretét, az ítéletalkotás képességét s az érzelmektől

és az értelemtől vezérelt meggyőződések kialakulását".

Egyébként valljuk, hogy genetikailag szoros összefüggés áll fenn a személyiség magatartás-szabályozó egységei és az ember szükségleteinek rendszere között. A szükségletek a magatartásszabályozás minden fázisában és a személyiség determinánsaiban meghatározó szerepűek. A szocialista pedagógia kialakulása óta központi kérdésként vizsgálja a jellemfejlődés útját, és közismert az a felfogása, miszerint a jellem az erkölcsi magatartásnak nem egyik determinánsa, hanem a legfontosabb magatartásszabályozó faktor. A kedvező magatartásbeli változások magyarázatára Jausz /1960/ megemlíti, hogy az értelmi ráhatások nagyban fejlesztik a gondolkodóképességet, továbbá segítik a helyes értékitételek megalkotását, utóbbiak pedig stabilizálódó jellemtulajdonságokként rögzítődnek az erkölcsi struktúra részeként. Ágoston /1961/ szerint pedig a kialakult meggyőződés a személyiség stabil komponense, amely tartósan meghatározza a magatartást "bármilyen helyzetben".

A meggyőződés tehát magasrendű ösztönző, lényegében "hatékony motivációs rendszer" /Kelemen 1967/.

A domináló magatartási motivumok a személyiség meghatározott orientáltságát váltják ki. Ez az irányultság ad aztán a személyiségnek aktivitást, célratörést, valamint függetlenséget a külső hatásokkal szemben /Bozsovcics 1966/. A morális autonómia létrejöttének magyarázata ilyenformán mélyült el az irányultság fogalmának a bevezetésével. Az irányultság lényege abban áll, hogy befolyásolja az ember egész erkölcsi életét, vagyis: determinálja az individuumnak önmagához, az emberekhez, saját tevékenységéhez és tevékenysége következményeihez való alapvető viszonyát /Konnyikova 1966/.

A szociálpszichológia igen gyakran használt fogalma az attitűd. Meghatározása Allport /1935/ szerint: "Lelki, szellemi és neurológiai készségi állapot, amely a tapasztalatból nőtt ki és vezérli vagy dinamikusan befolyásolja az egyénnek mindazokra az objektumokra és szituációkra való reakcióját, amelyekkel kapcsolatba kerül". Hiebsch és Vorwerg /1967/ úgy fogalmazzák meg, hogy az attitűd "... a személyiség stabil reakciókészsége meghatározott szituációkra, vagy szituációkomplexumokra; jellemző rá az a tendencia, hogy szabály-

szerűséget és egyöntetűséget vigyen az egyének életmódjába".

Ugy véljük, hogy az attitűdre vonatkozó fenti definíciók csak lehetséges, de korántsem kimerítő meghatározásai a fogalom tartalmának. Az attitűd köznap-i értelmezése elsődlegesen érzelmi viszonyulásban /tárgyakhoz, személyekhez, eszmékhez/ véli a jelenség lényegét, de felhívja a figyelmet az értelmi és akarati mozzanatokra is.

A pszichológiai kutatások - elsősorban Uznadze és munkatársai - azonban feltárták, hogy az attitűd fogalmának jelenséghatárához már az érzékelés és észlelés szférája is hozzákapcsolható, s éppen e kutatások eredményeként célszerűbb az attitűdöket komplex viszonyulásmódoknak tekinteni.

A Szovjetunióban folyó attitűdkutatás alapjait Uznadze /1971. a, b/ vetette meg Gruziában a Tbiliszi Állami Egyetemen az 1920-as években kezdett munkássága révén.

Ma már ugyanitt egész pszichológiai iskola foglalkozik a beállítódás /attitűd/ pszichológiájával. A beállítódásról kidolgozott Uznadze-féle általános elmélet Freud pszichoanalitikus irányzata "tudattalan"-jának tudományos koncepciója, egy olyan

"nem tudatos" mechanizmus kísérletes alapon történő megragadása, amely mechanizmus a legkülönbözőbb pszichológiai folyamatok meghatározója.

Az emberek létezésükhöz a történeti fejlődés során egyre több dolognak érzik szükségét, egyre több tárgy kerül az emberek érdeklődési körébe. A szükség aztán mint szükséglet tükröződik a pszichikumban. A szükség és az érdeklődés kielégítetlensége esetén nyomasztó feszültség lép fel, amelyből kezdetben kevésbé határozott dinamikus tendenciák származnak. E dinamikus tendenciák tárgyasulásuk révén tudatosulnak, és a tárgyak az individuum tevékenységének egyre tudatosabb motivumaivá válnak. "Szükségletekre és érdekekre épülnek rá az eszmények" /Rubinstein 1967/. A szükségletek, az érdeklődés és az eszmények a tendenciák összetevői. A tendenciákon belül a beállítódást külön mozzanatként kezelhetjük. A beállítódás függvénye annak, hogy az egyén szubjektíve mit tekint fontosnak.

A személyiség teljes fejlődési folyamatában az állandóan alakuló beállítódás a személyiségnek olyan pozíciója, amely determinálja cselekvéseit, s ez a

pozíció szükségleteket, vágyakat, érdeklődést épp-
ugy magában foglal, mint világnézeti jellegű fel-
fogásokat és állásfoglalásokat. Uznadze pszicholó-
giai iskolájának kutatási eredményei szerint a be-
állítódás az individuum célszerűen alkalmazkodó ma-
gatartásának tényezője, nem tisztán szubjektív álla-
pot, hanem az élőlények olyan modifikációja, amely-
ben az objektív tükröződik. Ezek a kutatások azt
bizonyították, hogy a beállítódás nem a magatartás
következménye /"eredménye"/, hanem előfeltétele az
alkalmazkodó magatartás lehetőségének. Prangisvili
/1971/ szerint: "A beállítódás nem más, mint a
szükséglet és az annak kielégítését szolgáló szí-
tuáció kölcsönhatásának pszichológiai tartalma,
melynek alapján meghatározott irányú cselekvés jön
létre. A beállítódás úgy jelentkezik, mint a relá-
ciók strukturája, aktivitásra ösztönöz és így tevé-
kenységben nyilvánul meg".

"... arra a kérdésre felelve, hogy mit cselekszik
a személyiség, mi lényegében a jellem tartalmát
vagy irányultságát /napravlennoszty/ vizsgáljuk
meg" /Kovaljov 1974/.

Az erkölcsi nevelés területén az utóbbi

években egyre határozottabban és egyre mélyebben a nevelési célkitűzést úgy határozzák meg mint érték-attitűdök /értékbeállítódások/ kialakítását az individuumban.

Hazai pedagógiai irodalmunkban, különösen az utóbbi években olvashatunk egyre több attitűd vizsgálatáról és elemzéséről /Bábosik 1975, Bábosik és Nádasdi 1970, Ballér 1973, Harsányi 1967, Hunyadiné 1973/.

Az értékattitűdök az egyén magatartásában érték kategóriákat tükröznek, értékek interiorizációjára utalnak. Az értékattitűdök segítik, hogy az értékek az ember érzelmeinek és cselekvéseinek irányításába beépüljenek. Az érték kategóriák /jó, szép, igaz, stb. fogalmai/ tulajdonképpen tudati visszatükröződései az érték hordozók értéktulajdonosságainak, s e kategóriák fontosak szabályozó szerepük révén az emberi együttélésben, a kooperációban és a kommunikációban /Murányi 1974/.

Az individuumra jellemző értékrendszer jelentősége pszichológiai és nevelési oldalról egyaránt lényeges, hiszen ez motiválja az egyén visel-

kedését, biztonságérzetet kölcsönöz az embernek, továbbá a környezeti hatások és a legkülönbözőbb szituációk az értékrendszertől függően percipiálódnak. Az ember szocializációs folyamatában alakulnak ki az értékattitűdök és értékrendszerek. Az értékattitűd orientálja az egyént az adott társadalmi preferenciák elfogadására vagy elvetésére, az elfogadás vagy elvetés értelmében való cselekvésre. Az értékek megítélése történeti kategória osztályjelleggel. Nem annyira az általános értékkategóriák változnak, hanem ezek tartalma módosul. Az antik görög poliszokban a városállam java a legfőbb érték, a kapitalizmusban az individuális utilitás, a szocializmusban a társadalom egészének gazdagítása és ebből a gazdaságból az egyén részesítése.

Osztályjelleget tükröz, hogy pld. a hűbéri társadalomban a földesuri-lovagi rend értékrendszerében magas piedesztálra kerül a dicsőség, bátorság és az egyéni méltóság; a jobbágy értékrendszerében pedig a türeklésség, szivósság és engedelmeség. Az értékek, a személyiséget orientáló preferenciák, tulajdonképpen motivumok. A személyiségben a különböző motivumok tartalma, ereje, strukturája a társadalom erkölcsi normáinak hatására és a nevelés

közegében formálódik; egyes motivumok dominanciára jutnak és meghatározzák a többi motivum hatásmechanizmusát, s így alakul ki a személyiség erkölcsi autonómiája.

A személyiség erkölcsi fejlettségének hű mutatója, hogy benne az irányultság mely fajtái hogyan és mekkora mértékben találhatók. A személyiségen belül általában a kollektív és a személyes irányultságot tekintik alapformának /Nejmark 1963, Jakobson 1969/.

A szakirodalomban rögzített kutatási eredmények alapján a jellem - orientáltság- beállítódások /attitűdök/ - szükségletek kapcsolatrendszerében a jellem az erkölcsi magatartás determinánsa, integrálja a hierarchikus felépítésű ösztönzőket tartalmazó attitűdöket és irányultságokat. Utóbbiak az egyén érdeklődésének és szükségleteinek megfelelően a személyiség cselekvésének jellegzetes irányát határozzák meg a legkülönbözőbb szituációkban. Az ösztönzők forrásának tekinthető hierarchikusan generalizált szükségletek végső során tehát a személyiség etikai lényegét /a jellemet/ meghatározó bázis szerepét játszik.

A személyiség erkölcsi magatartásának faktorai
/szabályozó rendszer/ és bázisa vázlatosan:

J E L L E M

Személyiség orientáltsága
Beállítódások /attitűdök/

ösztönzők

Bázis: életbeli tapasztalatok, valamint a ne-
velés által kialakított materiális és
szellemi szükségletek rendszere

A szocialista pedagógia kezdettől fogva a ne-
velés vezető értékének tekinti a kollektivizmust,
s ennek megfelelően közösségi formákhoz és dinamiz-
musokhoz köti a pedagógiai folyamat megszervezési
módját. A közösség létezése nem állapot, hanem sza-
kadatlan dinamikus mozgás és fejlődés. Ebben az ér-
telemben nem csupán pedagógiai kategória, hanem
szociológiai és pszichológiai képződmény, amelyhez
a csatlakozás mindenki egyetemes lehetősége, mert
alakításában a szabad és tevékeny részvétel minden-
ki esélye /Pataki 1975/.

A közösségi értékrend alapján álló társadalom szükségletei szerint a megfelelő ösztönzők /motivumok/ alapján a nevelésnek azon értékpreferenciákhoz kell ragaszkodnia, amelyekhez kapcsolódóan azok az értékattitűdök válnak dominánssá a személyiségben, amelyek a kollektív irányultságot erősítik.

A közösségi értékkorientálás közösségi társadalmunk értékrendje alapján a jellegzetes értékaffinítások tudatos fejlesztését tételezi fel. A közösségi értékkorientáció pedagógia-pszichológiai megközelítése több okból is indokolt abban az életkori kategóriában /középiskoláskoruknál/, amelyben az egyes személyek benső igényéből fakadóan az összefüggő értékrend kialakulása pregnánsan jelentkezik, az önértékelés pedig különösen fontos szerephez jut. Ebbe az életkori kategóriába tartozó növendékek pszichikus fejlődésében több fordulópontra is jelentkezik. É r t e l m i életükben egyre jobban érdekli őket a tudományos elméletek hipotetikus oldala és problémája. Nemcsak a puszta tények és jelenségek, hanem az összefüggések, a valóságot irányító törvények megismerésére törekszenek. Az agykéreg fejlődése rohamléptekbe kezd, hogy a serdülőkori hormonális "előre-

szaladás" után a hátránya egyre kisebb legyen. Általában a 15-18. esztendő a szellemi fejlődés hőskora.

M e g f i g y e l é s ü k intenzitása és időtartama egyaránt növekszik, és ez mostmár nemcsak a mindennapi élet jelenségeire, hanem egyre fokozódóan magára az emberre is kiterjed. A felnőttekről plasztikus ábrázolást tudnak nyújtani szóban, írásban, rajzban és utánzásban. A velük foglalkozó felnőttek pszichológiai iskolázottságának fejlettségére utal, ha növendékeik erősen fejlődő megfigyelőképességét /utánzásait/ nem a "tekintély elleni agresszió"-ként fogják fel, hanem lehetőségként, amely birtokában a tanulót az önmegfigyelés és önjellemzés sikjára tudják irányítani. Ez utóbbi a személyiségjegyek fejlesztését nagymértékben szolgálhatja.

É r d e k l ő d é s ü k határai kitágulnak, ugyanakkor az érdeklődés speciális irányultsággal egyre jobban koncentrálódik is.

E m l é k e z ő k é p e s s é g ü k a négy tanulmányi év folyamán jelentős fejlődést mutat. A korábbi életszakaszra inkább jellemző mechanikus

emlékezetbevésési mód általában lebecsülésben részesül és elsorvad, a logikus emlékezet kerül előtérbe. Ugyanakkor a szellemi higiénia egyfajta elhanyagolása is tapasztalható: megvetik a "középiskolás módszereket", egyesek rendszertelenül tanulnak, gyakran "hajrá munkával" törnek jobb eredményekre.

Ez a kor a k é p z e l e t kivirágzásának időszaka. A reproduktív képzet fontos segítője a tanulásnak, hiszen az érzéki megismerésről, a tények megfigyeléséről a gondolkodás által térhetnek át az általánosításra.

G o n d o l k o d á s u k dialektikusabbá válik, a jelenségeket egyre jobban mozgásukban és fejlődésükben ragadják meg. Gondolkodásuk és beszédük között szoros kölcsönhatás áll fenn. Esetlegesen pontatlan megfogalmazásaik mögött nem egyszer a világos fogalmak és gondolatok hiánya áll.

É r z e l m i reakcióik felfokozott hullámzásában élnek a 15-18 évesek. Impulzivitásuk és érzelmi egyensúlyproblémáik egyrészt fizioló-

giai, másrészt kedvezőtlen környezeti hatásokra vezethetők vissza. Meggyőződésüket nem annyira értelmi, mint inkább érzelmi alapokon vallják. Az érték-kategóriákhoz kapcsolódó érzelmeik fontos cselekvési motivumokként erős ösztönző szerepet játszhatnak életükben.

A k a r a t i életüket egyre jobban a kitűzött cél elérésére irányuló tudatos törekvés jellemzi. Lélektanilag fontos e korban annak tudatosítása, hogy a magasabbrendű idegtevékenységük már képessé teheti őket arra, hogy érzelmeiket - bár ezeket ne szégyeljék - rendeljék az értelem tudatos vezérlése alá, hiszen az igazi felnőtté válásnak lényeges velejárója, hogy az agykéreg tudatos funkciói győzni kezdik az ösztönöket.

A fentiekben bemutatott jelenségek és fordulópontok a középiskoláskorúak pszichikus fejlődésében önmagukban is jelzik, hogy ebben az életkori kategóriában számottevő jelentőségű személyiségvonások alakulnak ki.

Többek között ezért tartjuk indokoltnak a társadalmunkban preferált értékattitűdök /pl. a közösségi

attitűd/ interiorizálódásának "hőmérőzését" a középiskolai tanulók populációjában.

A külföldi munkák mellett az elmúlt időszakban e területen örvendetesen gyarapodó hazai irodalom tanulmányozása nemcsak a tudományos előrehaladást bizonyítja ezen a területen, hanem egyszersmind azt a hiányérzetet kelti, hogy a középiskolások közösségi értékorientációjának egzaktabb megismerésében még csak az ut elején vagyunk. Ez a fogyatékoság több okra is visszavezethető: kidolgozatlanok a megbízható és általánossá tehető nevelési eredményvizsgálati módszerek; a pedagógiai tudatosságot nem egyszer az alacsonyabb hatásfokú, rutinjellegű tevékenység helyettesíti; a tervező munka, a végrehajtás és az ellenőrzés hármas egysége néha háromfelé, külön-külön éli a maga világát.

Társadalmunk közösségi értékrendszerének elfogadására hangolt növendéki orientáltság ismerete már csak azért is fontos, mert az iskola falai közül egyenesen a felnőttek soraiba lépnek neveltjeink. Ha van igazság abban, hogy bármely társadalom erőssége és perspektívája nagymértékben függ

attól, hogy mennyire sikerül saját értékrendszerét polgáraival elfogadtatnia, akkor megkülönböztetett jelentőséget kell tulajdonítanunk éppen a felnőtté válás energiadagályával, a fokozott érzelmi impulzivitással és az ontogenetikus fejlődés más fordulópontjaival is jellemezhető életkori kategóriába tartozó növendékeink /középiskolások/ erkölcsi magatartásában a közösségi attitűdöknek.

Más oldalról: A középiskolai tanulók tervszerű nevelésének programja /1965/ - Nevelési Terv - alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatok is arra figyelmeztetnek, hogy a nevelőmunka lehetőségeitől még sok tekintetben és több okból is elmarad a gyakorlat /Horváth 1968/. "... csak a közösségi nevelés bevált módszereinek számbavétele és a tisztázott elvek talaján történő kísérletezések útján várható a közösségi nevelés eddigieknél átfogóbb és hatékonyabb kibontakozása" /Állásfoglalás....1964/.

A pedagógiai gyakorlat ma már egyre sürgetőbbben veti fel, hogy a Nevelési Terv jelenlegi embereszményének /a szocialista embereszménynek/ a mostaninál vonzóbb célként való megelevenítése csak életközeli helyzetekbe hozott, a szocializáció társa-

dalmi közegébe helyezett, cselekvésekben vizsgált módon lehetséges /Ligetiné, Verebély 1972/. Figyelemreméltó az a szemlélet, amely bírálja a nevelési fő feladatok /területek/ Nevelési Tervben jelenleg található felosztását. Helyette egyrészt a kultúra tartományai, másrészt a pszichikus folyamatok felől történő megközelítést ajánlja rendszerező elvnek /Ágoston 1974/.

A közösségalkotás új és új vonásaira nemcsak a mindennapi pedagógiai gyakorlat és elmélet gazdagodása figyelmezteti az embert, hanem társadalmunk mozgásának az iskolában dinamikus módon, színes változatokban és igényekben jelentkező vetületei is /ifjúsági törvény, iskolai demokrácia, önkormányzati gondok, tanár-diák viszony/.

A társadalmi elvárásokat a valóságos helyzet elemzése alapján az utóbbi években hazánkban lezajlott fontos nevelésügyi események dokumentumai is körvonalazzák. E dokumentumokban jelentős hangsúlyt kap a nevelés, a személyiségfejlesztés. Előtérbe kerülnek a nevelés elméleti és gyakorlati kérdései, az osztályfőnöki munka erősítése /Utmutató ...1975/.

Hangsúlyossá válik, hogy az erkölcsi magatartás fejlesztése elképzelhetetlen a tanulói közvélemény tervszerű fejlesztése, nyílt elemzése és értékelése nélkül /Az osztályfőnöki órák ... 1975/.

A budapesti nevelésügyi kongresszus /ötödik Nevelésügyi Kongresszus 1971/ ajánlásaiban olvashatjuk, hogy a szocialista iskola megvalósításáról csak akkor beszélhetünk, ha iskoláink belső életében ugyanazok az erők érvényesülnek, amelyek társadalmunk fejlődésének alapvető hajtóerői, továbbá - ha az osztályközösségeket alkalmassá tesszük a szocialista demokratizmus gyakorlatának befogadására, ha tanulóinkban az életkori sajátosságaiknak megfelelően kibontakoztatjuk az aktivitást és az önkormányzó képességet.

"Az állami oktatás helyzetéről ..." /1972/ hozott határozat pedig többek között az alábbi fontos megállapításokat tartalmazza:

"... a közösségi nevelés nehezen fejlődik".

"A tanulmányaikat befejező fiatalok egy része ... nem képes azonosulni nagy társadalmi céljaikkal".

"Az iskolának ... a szocialista magatartás erkölcsi elveinek ... a tanulói közösségeken belüli gyakorlásával kell elindítania a felnövekvő nemzedék tagjait a szocialista emberre válás útján".

"A pedagógiai kutatás elsőrendű feladata a közvetlen iskolai oktató-nevelő munka aktuális problémáinak vizsgálata és megoldásuk segítése..."

Ezen értékezés, témaválasztása révén, éppen az utóbbi feladat munkálataiban a résztvállalás megnyilvánulása kíván lenni.

Az értekezés témájának megközelítésére egyszerre több területen zajló vizsgálat elvégzését tartottuk célszerűnek. Az a megfontolás vezetett erre az elhatározásra, hogy a közösségi értékorientáció színvonalának tárgyilagossabb megítélésére akkor nyílhat korrekt módon alkalom, ha a tájékozódás több szálú.

E szerförlött komplex kérdéskörböl az értekezés I-III. fejezetében mi most csupán a következő témákra irányítjuk a figyelmet:

- I. ÉRTÉKORIENTÁLÁS A NEVELÉS
TERVEZÉSÉBEN
- II. A KÖZÖSSÉGI ÉRTÉKORIENTÁCIÓ
SZINTVIZSGÁLATA
- III. A KÖZÖSSÉGI MAGATARTÁS ÉS AZ
INTERPERSZONÁLIS KAPCSOLATOK
NÉHÁNY ÖSSZEFÜGGÉSE

Az I. témakörben a vizsgálatok anyagaként az 1968. évi munka során Somogy megye középiskoláiban 164, az 1975. évi munka során Veszprém megye középiskoláiban 63 osztályfőnök nevelést tervező munkáját minősítettük. A II. és III. témakörben egyrészt teljeskörű vizsgálatba vontuk be a keszthelyi Vendéglátóipari Szakközépiskola 349 tanulóját, másrészt külön készítettünk szociometriai felvételt az utóbbi iskola egyes osztályaiban.

A pedagógiai-pszichológiai jelenségek komplexitása és folyamatossága azt követeli, hogy a vizsgálatok során a különböző kutatási módszereket kombináljuk, hogy a különböző módszerek hozzájárulhassanak a vizsgálat célkitűzéseinek eléréséhez.

Ennek érdekében alkalmazott kutatásmetodikai eljárásaink két fő csoportba sorolhatók.

E m p i r i k u s módszerünk alkalmazását az indokolja, hogy az iskolai élet közegében a megfigyelés, a csoportos- és egyéni beszélgetés, valamint a dokumentum-elemzés fontos információk forrása. E g z a k t módszereink alkalmazását a nevelés szakadatlan folyamatában az az egyre erősödő társadalmi igény követeli, hogy a differenciáltan és pontosan feltárt tényleges eredmények határozzák meg a munka minőségét az iskolákban is. Ennek érdekében alkalmaztuk a II. témakörben a Likert-skálás technikát, a III. témakörben pedig a többszemponu szociometriai módszert, továbbá a Szegedi József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Pszichológiai Tanszékén kidolgozott kérdőíves módszert.

Az eredmények feldolgozása során arra törekedtünk, hogy mind az empirikus, mint az egzakt módszerek alkalmazása során nyert adatokat mennyiségileg és minőségileg is értékeljük. A mennyiségi értékelésben a sokféle statisztikai eljárás közül a pedagógiai-pszichológiai vizsgálatok jellegének megfelelően a következő számításokat al-

kalmaztuk: százalék-, középérték-, szóródás- és korreláció-számítás. A minőségi értékelés során az eredményekben rejlő pedagógiai-pszichológiai tartalmi sajátosságokat kívántuk megragadni.

I. ÉRTÉKORIENTÁLÁS A NEVELÉS TERVEZÉSÉBEN

A tervszerűség benne rejlik a nevelés fogalmában. A társadalmilag meghatározott cél megközelítése és elérése érdekében a nevelés minden tényezőjének és eszközének szervezeten és tervszerűen kell érvényesülnie. E szempontnak a figyelembe vételével a nevelési tevékenység szerteágazó feladatrendszeréből legalább három alapvető mozzanatot emelhetünk ki:

- meg kell jelennie minden erkölcsi követelménynek,

- a követelményeknek megfelelő időben kell megjelenniük mind a tapasztalatszerzés, mind a tudatosítás, mind pedig a gyakorlás területén,

- a követelmények és a tevékenység között megfelelő kapcsolatnak kell lennie.

E feladatok végrehajtása során kell a közösség egyes tagjainak személyiségfejlesztését végeznünk legfőbb eszközünknek, a közösségi tevékenységnek a megszervezésével és tervszerű irányításával.

A tevékenység szervezettsége és irányítottsága nélkül a közösség nem felelhet meg a követelményeknek, mert tagjai nem kapják meg helyzetüknek megfelelően a rájuk "lebontott" feladatokat. Ebben az esetben a közösségért érzett felelősség és az egyénre rótt részkövetelmény kölcsönhatásának jelentős közösségi értékorientáló hatása nem érvényesülhet. A követelménytámasztást természetesen soha nem szűkíthetjük le csak a követelésre, hanem beletartozik a perspektíva kijelölése, a példakép állítása, a konkrét szituáció tudatos megteremtése, a spontán közösségi szituációk értékelése során megfogalmazott etikai normákhoz történő következetes ragaszkodás stb.

Aligha vitatható, hogy a közösségi élet gyakorlatának szervezése, tervezése és tartalommal tölthetése minden nevelőnek hivatásbeli kötelessége. Mégis, az osztályfőnök speciális helyzetében e területen többletmunkát végez, az osztály csak vele együtt lehet egész. Elengedhetetlen, hogy az osztály

minden tanulója mindenkör egésznek érezze azt a közösséget, amelyet magáénak vall.

Fentiek alapján egy korábbi vizsgálatban /Horváth 1968/ éppen ezért kerestünk választ arra, hogy az osztályfőnökök és az osztályfőnöki munkaközösségek vezetői a Rendtartás előírásai szerint végzik-e tervező tevékenységüket, nevelést tervező munkájukban mennyire érvényesítik a Nevelési Terv és egyéb utasítások koncepcióját és programját. Százhatvannégy osztályfőnök nevelő munkájának a tervezését vizsgáltuk meg és elemeztük tizennégy középiskolában /1. táblázat/.

A tizennégy középiskolában elemeztük és minősítettük az osztályfőnöki munkaközösségek munkatervét is. A lezajlott vizsgálat /Horváth 1968/ tanulságai arra ösztönöztek, hogy az 1975. év októberében újabb tizenhat középiskolában összesen 63 osztályfőnök nevelést tervező tevékenységét, továbbá az illető iskolák osztályfőnöki munkaközösségeinek munkatervét állítsuk reflektorfénybe /2. táblázat/.

Az osztályfőnöki munkaközösségek elemzett

munkaterveinek száma 1968-ban 14, 1975-ben 16 volt.

A tájékozódáshoz, az összefüggések megkereséséhez statisztikai módszereket alkalmaztunk. Az osztályfőnökök nevelést tervező munkájának színvonalát tanmenetük "A" és "B" részében külön-külön is vizsgáltuk. Az "A" az osztályfőnök tanévenként elkészített nevelési programja, amely elsősorban a korcsoport fejlettségi szintjét jellemzi, majd ennek megfelelően rögzíti a főbb feladatokat, meghatározza a tevékenységi formákat. A "B" rész az órákra bontott tanmenet. Az "A" elbírálásának szempontjai azonosak voltak mind a négy évfolyamon. Figyelembe vettük:

- a/ a korcsoport fejlettségi szintjének jellemzését,
- b/ a testi nevelés-,
- c/ világnézeti-politikai nevelés-,
- d/ erkölcsi nevelés és
- e/ esztétikai nevelés tervezésének színvonalát.

A vizsgált tervekben tartalmi mozzanatokként kerestük az "egyedi hangvételű" /osztályra illő, nem

csupán általánosan igaz/ osztályfőnöki elemzést a testi-, pszichikus-, világnézeti-erkölcsi- és esztétikai fejlettségi szint meghatározásában /ad "a"/, továbbá az előretekintést is konkrét feladatokkal a többi területen /ad "b-c-d-e"/. Fontos vizsgálati szempontnak ítéltük a Nevelési Terv értékkorientálást a szocialista személyiségformálásban.

A nevelőmunka természetesen nem tűzheti maga elé azt a célt, hogy az összes lehetséges nevelési hatásokat előre megtervezze. Ez reménytelen vállalkozás lehetne. Hiszen az iskolai nevelésben mindig érvényesülnek spontán, előre ki nem számítható hatások. A növendékek reakcióinak és magatartásformáinak előzetes meghatározására sincs csalhatalan eszköz és módszer. Mindez nem jelenti azt, hogy a nevelési folyamat tervezése nem lehetséges és nem szükségszerű

- a nevelési cél konkretizálásában helyzet-elemzés alapján,

- a "mozgásba hozható" nevelő hatások elrendezésében és

- az eredmények folyamatos elemzésében.

Tisztában vagyunk azzal, hogy e munka dokumentatív-

írásbeli oldala segédeszköze, támasza a tervezésnek és ezáltal a nevelésnek. A tervezés adminisztratív lépései azonban önmagukban még nem biztosítékai a sikeres nevelőmunkának, de azt sem állíthatjuk, hogy az írásbeli tervezés alacsony színvonala, vagy teljes hiánya a célratörőbb munkát szolgálja. Csak az a terv ér valamit, amelynek hatása tervszerűbbé, eredményesebbé teszi a nevelőmunkát. A tervszerű nevelőmunka eredményei pedig a növendékek neveltségének éppen adott színvonalában tükröződnek. A neveltségi helyzet megállapítása a nevelés tervezésének nemcsak nélkülözhetetlen kiindulópontja, hanem egy időszak során elért eredmények tükré is. Az osztályfőnököknek nem szabad lemondaniuk arról, hogy az osztály "testére szabottan" meg ne jelöljék a legfontosabb tennivalókat, az elérendő célt és a módszereket.

Az "A" elbírálásának korábban említett szempontjai /a, b, c, d, e/ színvonalas és konkrét tervezés esetén 20-20 pontot érhetnek. Az "A" összesen 100 pontot kaphatott, ez optimális esetben: 100 %.

A "B" elbírálásának szempontjai ugyancsak

azonosak voltak mind a négy évfolyamon:

a/ Mennyire áll összhangban az osztályfőnöki órák anyagának és módszerének a tervezése a "A"-ban megjelölt területekkel és feladatokkal?

b/ Mekkora lehetőségeket kínál és milyen hatékony módszereket használ az osztályfőnöki órákon az osztályfőnök az ifjúsági szervezet önkormányzatának erősítésére és az osztály, valamint iskola-közvélemény helyes formálására?

Ha e szempontok pozitív módon és magas szinten érvényesültek a munkatervben, akkor ez 50-50 pontot jelenthetett. A "B" tehát összesen 100 pontot kaphatott, ez optimális esetben: 100 %.

A fentiek szerint egy-egy osztályfőnök tervező munkájának teljesítményszintjét százalékosan a "A" + "B" számtani középértékével jellemezhetjük:

$$\frac{"A" + "B"}{2}$$

Több párhuzamos osztály esetében az illető

korcsoportra /évfolyamra/ vonatkozó nevelést tervező munka együttes középteljesítményét az egyes osztályfőnöki teljesítményszintek számtani közepe adja. Egyébként a tizedestörtek esetén a "hat" tizedest már felfelé, egész számra kerekítettük.

Az osztályfőnöki munkaközösségek munkaterveinek elemzése során elsősorban azt kutattuk, hogy ezek a tervek a Rendtartás és a Nevelési Terv követelményei és utmutatásai szerint mennyire motiválják az osztályfőnökök tervező munkáját. Ha az osztályfőnököt kellő hozzáértéssel körültekintő és alapos felkészülésre sarkallja, ha évfolyamonként meghatározza a legfőbb tennivalókat, ha egyes területek összefogására az iskolán belül felelőst állít, ha időnként a plénum számon kéri a felelősök munkáját, ha a munkaközösség munkaterve továbbképzés jelleggel tanévenként színvonalas és tanulságos témákat tárgyalat és határozatok születnek, továbbá ha e határozatok megvalósítását folyamatosan ellenőrzik, akkor az ilyen munkaközösségi munkaterv jól motivál, konkrét és meghatározza az osztályfőnöki tevékenység fő irányát. Az ilyenfajta munkaterv a vizsgálat során megközelíthette a 100 %-os teljesítményszintet.

Vizsgálat tárgyává tettük azt is, hogy az osz-

tályfőnökök együttes iskolai középteljesítménye, valamint a munkaközösségi munkatervek színvonala között tapasztalható-e korreláció /Spearman-féle rangsorkorreláció/.

A 3. és 4., illetve az 5. és 6. táblázat az osztályfőnöki középteljesítményeket évfolyamonként az "A" és "B" részekre külön-külön adja meg 1968-ban, illetve 1975-ben. E középteljesítmények évfolyamonkénti összegének számtani közepe viszont - e táblázatok 7. oszlopában - tájékoztatást nyújt arról, hogy az illető iskolában az "A" és "B" részek szakszerű tervezése milyen színvonalon áll. Az egész intézményre jellemző osztályfőnöki együttes tervező munka színvonalát pedig az "A"-ra és "B"-re vonatkozó táblázatok 7. oszlopainak adataiból határoztuk meg 1968-ban, illetve 1975-ben /7., illetve 8. táblázat/. A lezajlott két vizsgálat alapján az iskolai nevelőmunka korszerű tervezésében az osztályfőnökök és intézmények minősítéséről a 9., 10., 11. és 12. táblázat tájékoztat.

Az egyes intézményekben az osztályfőnökök együttes középteljesítményeinek meghatározása után az iskolákat rangsoroltuk. A rangsorolást az egyes

munkaközösségi munkatervek színvonala alapján is elvégeztük. Ezután a Spearman-féle rangsorkorrelációs koefficiens kiszámítása már külön gondot nem okozott /13. és 14. táblázat/.

Az 1968-ban és 1975-ben azonos módszerek alapján folytatott vizsgálatok számszerű eredményéről szemléletes összefoglalást tartalmaz a 15. táblázat.

Amikor az un. "A" rész alacsony színvonalának okait beszélgetések során is meg akartuk közölni, különösen azokban az iskolákban, ahol ez a terület teljesen elhanyagolt, egyes osztályfőnökök hivatalos színezetet igyekeztek adni a "bizonyítványuk"-nak. Minisztériumi állásfoglalásra /Irányelvek... 1972/ hivatkoztak mondván, hogy a fölösleges adminisztráció eltörlésével az osztályfőnöknek "csak" tanmenetet kell készítenie /a mi esetünkben ez a "B"/. Amikor pedig jeleztük, hogy az Irányelvek 1972. is megállapítja, hogy:"... a pedagógus az évenkénti tapasztalatokat kísérvé figyelemmel és tanmenetében jelezze ...", és mi éppen ezt hiányoljuk /"A"/, mert csak ezen az alapon lehet tu-

datosan a következő tanév feladatainak megvalósításához hozzáfogni; továbbá hivatkoztunk a gimnáziumi és szakközépiskolai Rendtartás-ra: "Az osztályfőnök ...az osztályozó értekezlet előtt gondosan elemzi a tanulók elbírálásához szükséges, folyamatosan gyűjtött adatokat...", valamint egyéb miniszteri utasításokat /Az osztályfőnöki órák ... 1975., Utmutató 1975/ említettünk, akkor a tárgyban a további érdemi beszélgetés rendszerint azzal folytatódott, hogy illetékes fórum 1972-ben ígéretet tett un. központi tanmenet kiadására /Irányelvek ... 1972/. A tervezett központi tanmenet minden bizonnyal egyértelmű feladatok megvalósítását követelhetné változatos módszerek mellett, s ezzel a Nevelési Terv cél-egység rendszerét gyakorlatiasan szolgálhatná.

Egyebekben megállapítottuk, hogy az osztályfőnökök munkatervi "A" részt 1968-ban, illetve 1975-ben a vizsgált intézmények hány %-ában és mekkora következetességgel alkottak:

	<u>1968.</u>	<u>1975.</u>
készítettek	42,9 %	18,7 %
részben készítettek	14,2 %	12,6 %
egyáltalán nem készítettek	42,9 %	68,7 %

"B" részt minden osztályfőnök mindkét alkalommal ter-

vezett.

A vizsgálatok alapján következtetéseinket az alábbiakban foglaljuk össze:

A fejlettségi szintek meghatározása /ahol ilyen volt/ során általában "mostohagyermek" volt a növendékek pszichikus életének tömör elemzése. Mozaikszerűen és gyakran általános fogalmazásban kerültek egymás mellé néhány szavas megjegyzések: "Testi fejlődésük előrehaladt, ennek oka az akceleráció /igy!/. Javitani kell világnézeti-politikai tájékozódóképességüket. El kell mélyíteni bennük a közösségi érzést. Meg kell tanítani őket a szép megbecsülésére". Összesen ennyi csapódott le egy harmadik osztályos osztályfőnöki tanmenet bevezető soraként /"A"/ a Nevelési Terv-ből.

Megállapíthatjuk, hogy a közösségi nevelés, mint a szocialista személyiségformálás legfőbb eszköze, alapjában meghatározza az iskolában a tanulókkal történő foglalkozást, a növendékek és nevelők közötti viszonyt, mégis úgy érezzük, hogy e téma megközelítésében is akad még nézőpontbeli probléma. E-

gyik első osztályos osztályfőnöki tanmenetben például ezt olvashatjuk: "legfőbb célul tűzöm ki ebben a tanévben a közösségi nevelést!" Pedig a Nevelési Tervnek e vonatkozásban is helyes az orientálása, miszerint: társadalmunk sajátos embereszmény - a szocialista embereszmény - megvalósítására törekszik, a mindenoldaluan fejlett ember a közösség boldogulásának szolgálatával valósítja meg egyéni boldogulását. A szocialista embereszmény a cél ! A közösségi nevelés a szocialista személyiségformálásnak tengelye, eszköze. A nevelési folyamat tehát a totális személyiség neveltségi szintjének permanens fejlesztése. Az egyéni élet feltételeinek és módjainak alakulása /szocializációs folyamat/ és az egyén individuális potenciáljának fejlődése a társadalmi mozgás törvényeivel szinkronban történik /individualizációs folyamat/. Egyetértünk azzal a véleménnyel, hogy a szocializációs és individualizációs feladatokra történő felkészítés - mint nevelési folyamat - "a társadalom által determinált, a személyiség fejlesztésének tervszerűen irányított tevékenység-, követelmény- és viszonyrendszere, amely képessé tesz a társadalmi funkciók gyakorlására, s felkészít a permanens önnevelés állandó végzésére" /Petrikás 1975/.

A Nevelési Tervben az ismert személyiségfejlődési törvény /a személyiség a tevékenység folyamatában fejlődik/ is jól tükröződik, amikor a tevékenységi formák különböző nemei szerint veszi sorra az elvégzendő feladatokat.

A Terv jól orientál akkor is, amikor az életkoroknak megfelelő erkölcsi tudatosítás pedagógiai-pszichológiai törvényének alkalmazására ösztönöz. Egyet kell értenünk azokkal a kutatókkal, akik vizsgálatokkal igazolták, hogy az erkölcsi tudatosításra nagy szükség van, mert spontán módon a növendékekben csak alacsony szinten alakulnak ki erkölcsi fogalmak /Bábosik 1975/.

Különös hangsúlyt kap a nevelő-hatások cél-egységének tervezett, tudatos és differenciált megközelítése a középiskolások életkori kategóriájában, ahol a nemek szerinti fejlődésbeli különbségek okozta fáziseltolódások, a képességek individuálisabb jelentkezése, a sajátosan eltérő életmód egyes esetei, továbbá a szélesebb munkatevékenység formái bontakoznak ki.

Az oktatómunka tervezése a tantervek alapján

már régóta természetes előfeltétele a pedagógiai tevékenységnek, de a személyiséget fejlesztő nevelőmunka tervezése még nem elsőrendű igény. Ugy tűnik, hogy a komplex pedagógiai terv /tanterv + nevelési terv egysége/ megvalósulásától még messze vagyunk.

1965-től napjainkig a Nevelési Terv az a legkidolgozottabb dokumentum, amely a nevelés cél-egység rendszerét magába foglalva kellő értékkorientálásával alapul szolgálhat a megfelelő nevelőirányítások gyakorlati megvalósításához.

A vizsgálatok tényanyaga meggyőzőtt bennünket arról, hogy a közösségi nevelés eszköz-rendszerének tudatos tervezése sok kívánnivalót hagy maga után. Az osztályfőnökök jelentős része alacsony színvonalon tervezi meg a gondjaira bízott közösség nevelési perspektíváit, sokan nem veszik kellő mértékben figyelembe a társadalmi elvárásokat tükröző dokumentumok megállapításait.

Az összehasonlítás lehetőségét /15. táblázat/ is kihasználva megállapítjuk, hogy a nevelt-

ségi szint rendszeres elemzése, a "testre szabott" nevelési koncepció megalkotása /"A"/ nem általános, az átlagos színvonal alacsony: 24 %, illetve 16 %.

A Sperman-féle rangsorkorrelációs koeficiens alacsony: 0,37, illetve igen alacsony: 0,17. Ebből egyrészt arra következtetünk, hogy a vizsgált intézményekben az osztályfőnöki munkaközösségi munkatervek alig töltik be feladatukat /mert nem veszik ezeket figyelembe az osztályfőnökök/, másrészt pedig arról van szó, hogy az osztályfőnökök tervező munkájukban alig számíthatnak a munkaterv motiváló erejére, éppen egyes munkatervek igen gyenge színvonala miatt.

Az 1975. évi 69 %-os átlagos tervezési színvonallal rendelkező osztályfőnöki munkaközösségi tervek jelentősen magasabb értékűek, mint az 1968. évek /23 %/. E tényből arra következtetünk, hogy a munkaközösségvezetők a korábbiaknál jobban presztizsnek tekintik a szakszerűséget, még akkor is, ha a koordináció hiányosságai következtében /1. a korrelációs koeficiens értékét, 15. táblázat/ munkájuk hatékonysága nem arányos a befektetett energiával.

A magas színvonalu, tudatosan készített nevelési programok a közismerten jó munkát végző osztályfőnökök kezéből kerülnek ki. Ők többnyire 10-20 éves gyakorlattal rendelkeznek. A kezdő /1-2 éve működő/ tanárok közül csak néhánynak a tervező munkájában érezhető a nagyobb ügybuzgalom.

A munkaközösségek vezetői közül sokan nem látják el írásbeli megjegyzésekkel az osztályfőnöki munkaterveket, legfeljebb formálisan "láttam"-oznak, kiváló és igen gyenge teljesítményt egyaránt elfogadnak.

Az osztályfőnöki tanmenetek /"B"/ mind tartalmi, mind formai tekintetben értékesebbek a nevelési programoknál /"A"/. A magas színvonalu osztályfőnöki tanmenetek legfőbb erényei közé tartozik, hogy utólagos bejegyzéseket is tartalmaznak, amelyeket hasznosan vehetnek majd figyelembe a következő tanév feladatainak tervezésénél.

II. A KÖZÖSSÉGI ÉRTÉKORIENTÁCIÓ SZINTVIZSGÁLATA

A közösség értéktartalommal telített fogalom. Belső viszonyait és a társadalomhoz fűződő

kapcsolatait meghatározott értékek szabályozzák és közvetítik: a társadalomban az aktív és elkötelezett jelenlét igénye, az interperszonális kapcsolatok kiegyensúlyozottsága /egyidejűleg az alá- és fölérendeltség/, a teljesítmény és a közösség ügyéhez történő hozzájárulás erkölcsé, továbbá a szolidaritás tudata és élménye.

Minden közösség egyszerű emberi együttesből, a csoportból - az önmegalkotás és az önszervezés erőfeszítéseivel - fejlődik. A közösség nem eredhet automatikusan a társadalom kollektivista törekvéseiből és közösségi jellegéből, még kevésbé abból, hogy valamely szervezet meghatározott számú tagot munkában egyesít. Ez legfeljebb előfeltétel lehet. A közösség csak tagjainak személyes erőfeszítése árán valósulhat meg úgy, hogy magába ötvözi tagjainak személyiségét és munkáját, az egyén objektívalódik a közösség teljesítményeiben, szellemében és "mi" tudatában - miközben az egyén is alakul a "közösség képére". "Csak ezen az alapon jöhet létre az az állapot, amikor a közösség tagjai benső szükségszerűségként élik át a közösségükhöz tartozást, amikor a benne vállalt tagságuk mindinkább a szabad

választás és az önkéntes csatlákozás élményét jelentő számukra" /Pataki 1975/.

Fenti megfogalmazásból is kitűnik, hogy a közösségi nevelés kulminációs pontjaiként tartsuk számon a közösség és az egyén viszonyát, továbbá a személyiség nevelését a közösség rendszerében. E kulminációs pontok jól megközelíthetők Gramsci /1965/ megfogalmazásában, nevezetesen: "az ember folyamat, pontosabban tetteinek folyamata". Az ember kutatását azonban folyamatjellegében sem szakíthatjuk ki tevékenysége köréből. Ezért értünk egyet Feuerbach /1951/ megállapításával: "az egyes ember egymagában nem tartalmazza az ember lényegét sem mint erkölcsi, sem mint gondolkodó lény. Az ember lényegét csak a közösség, az embernek az emberrel való egysége tartalmazza - oly egység, amely az én és te különbségeinek realizálására támaszkodik". Fenti vélemények elfogadása mellett azt valljuk, hogy a "személyiség és a közösség kapcsolatának plasztikus, minden merevséget nélkülöző felfogása még várat magára" /Salamon 1972/. Közismert napjainkban az a tudományos felfogás is, hogy a közösség tudatos fejlesztése ma már elképzelhetetlen folytonos szociológiai és pszichológiai analízis nélkül. Az egyének kapcsolatait, az egyén és a

közösség viszonya, a közösség és a környező társadalom kölcsönhatásai azon "finomszerkezete" a közösségi fejlődésnek, amelyben a jelentős történések végbemennek.

E "finomszerkezet"-ben az egyének érdeke a motivumok, beállítottságok és az orientációk meghatározott rendszerében fejeződik ki. Amíg a motivum tudatosan megszabott célként irányítja és megvilágítja a cselekvést, az ember viselkedését, addig az attitűd /beállítottság/ meghatározza az egyén viszonyát valamely tárgyhoz, sőt a tárgy észlelésének módját is. Az attitűd továbbá készséget jelent egy bizonyos tevékenységre és arra is alkalmas, hogy szükségletet elégítsen ki. A beállítottságot a szubjektum rendszerint nem tudatosítja. Az orientáció pedig az attitűdök egész rendszere, amelyek alapján az individuum saját helyzetét felfogja és megválasztja a megfelelő cselekvési módot. A társadalmi értékre irányuló orientációkat nevezzük érték-orientációknak /Kon 1969/.

Ezek az értékorientációk társadalmiak azért, mert a társadalom nevelés- és propaganda rendszerén alapulnak, - továbbá egyéniek is, mert bennük koncentrálódik az individuum élettapasztalata, érde-

keinek és szükségleteinek sajátosságai. A motivumok, attitűdök és orientációk finom és árnyalt differenciálása a pedagógiai-pszichológiai technika egyre finomabb és árnyaltabb módszereinek alkalmazását igényli. Fentiek értelmében törekedtünk a pedagógiai elemzés horizontjának kitágítására akkor, amikor a személyiségben a kollektív orientáltságot befolyásoló attitűdök vizsgálatát végeztük a már említett vendéglátóipari szakközépiskolában /16. táblázat/. Teljeskörű vizsgálatunk során Likert-típusú attitűd-skálát alkalmaztunk.

Feltételeztük, hogy a középiskoláskorúak rétegében értékesnek ítélnélhető viselkedési szekvenció létezik, amely az eltérő évfolyamokon a kollektivisták irányultság tekintetében bizonyos differenciát mutat. A vizsgálódás alapvető célja az volt, hogy a közösségi értékorientációkhoz kapcsolódó jellemtulajdonságokra irányítsuk a figyelmet. Hiszen az egyedben inkorporálódott értékrendszer hatást gyakorol az egyes szituációk percipiálására és motiválja az egyén viselkedését, mert egyeseket érzékennyé tesz bizonyos ingerekre, másokat elutasítóvá és érzéketlenné alakít /Djordjevic 1970/.

Attitűd-skálánk az alábbi itemeket tartalmazta:

1. Csak közösségben tudom elképzelni életemet.

2. Csak az a jó osztályközösség, amelyik segíti a többi osztályt.

3. Az osztály közös szokásaihoz mindenkinek alkalmazkodnia kell, ha nem is tetszik ez valakinek.

4. Ha összefog az osztály, meg tudja javítani a legrosszabb gyermeket is.

5. Az osztály érdekében mindent meg kell tennünk.

6. Akkor is az osztály érdekei szerint kell cselekednem, ha számomra az kellemetlen.

7. Helyes, ha az osztálytitkár is beletartozik az osztály egy részfeladatát ellátó /kultúra, sport, stb./ kisebb csoportjába és ott engedelmeskedik a részortfelelős osztálytársának.

8. A többség döntése mindig kötelező rám.

9. Mindig nyíltan meg kell mondanunk az osztály előtt véleményünket osztálytársaink viselkedéséről.

10. Az osztály életének eseményeit közösen meg kell tárgyalni.

11. Az osztály minden tagjának kötelessége,

hogy osztályfőnöki órákon elmondja véleményét az osztály ügyeiről.

12. Az osztályban politikai témákról is kell beszélgetni.

13. Minden ember csak a maga dolgával törődjön.

14. Ha erősebb osztályközösséget akarunk, akkor elnézőbbnek kell lennünk egymás hibáival szemben.

15. A leghelyesebb az lenne, ha félévenként változtatnánk az osztályvezetőség tagjait, hogy mindenki sorra kerülhessen.

16. Senkinek semmi köze ahhoz, hogy mit csinálók szabad időmben.

17. Teljesen mindegy, hogy kik az osztályom diákvezetői.

18. Jó osztályközösségben minden feladatot ugyanazok a tanulók szervezzenek, mert ők már értnek hozzá.

19. Az osztályfőnöki órákon legjobb hallgatni, abból nem lehet semmi baj.

20. Az ifjúsági üléseken a megbeszélés és a vita üres fecsegés.

21. Bármit is mond a többség, mindenki tartson ki a saját véleménye mellett.

22. Az a fontos, hogy ki mennyit dolgozik, s nem az, hogy milyen cél érdekében.

23. Az a jó közösségi tanuló, aki jól tanul.

24. Az osztály diákvezetőinek csak szervezni-ök kell a társadalmi munkát, ők maguk természetesen ne vegyenek részt benne.

25. Csak az a fontos, hogy a mi osztályunk legyen az első minden munkában.

26. Minden áron el kell érni, hogy egység legyen az osztályban.

27. Az osztályban mindenkit egyformán kell becsülni.

28. A felnőttek nélkül is jól el tudunk végezni minden munkát az ifjúsági szervezetben.

29. Az osztálytitkárnak joga van bármit megparancsolnia az osztály tagjai számára.

Az attitűd-skála itemjeit a növendékek öt fokozattal minősíthették /17. táblázat/. /Az itemeket természetük szerint +, vagy -, vagy ++ jelöléssel láttuk el, magyarázata később következik./

Mind a pozitív, mind a negatív itemek esetében a pontérték annál kedvezőbb /a kollektív ori-

entáltság annál nagyobb az egyénben/, minél magasabb egy és öt között. A tulzó /++/ item értékelése pedig annál kritikusabb, annál megfontoltabb, minél kisebb a pontérték egy és öt között.

A pozitív, negatív és tulzó itemek a természetes csoportosítás elkerülése érdekében keverten kerültek a tanulók elé az alábbi sorrendben:

1, 18, 19, 2, 3, 20, 4, 25, 21, 5, 26, 22, 6, 23, 24, 7, 27, 8, 9, 17, 10, 28, 14, 15, 11, 16, 13, 29, 12.

A skála itemjei természetük alapján három fő csoportba sorolhatók:

1. pozitív itemek /+/, 1-től 12-ig;
2. negatív itemek /-/, 13-tól 24-ig;
3. tulzó itemek /++/, 25-től 29-ig.

Egyes itemek azért pozitív természetűek, mert elfogadásuk kívánatos a közösségi értékrend elve alapján álló társadalmunkban. Az elfogadás mértéke a lehetséges öt fokozat révén tájékoztathatja a kutatót arról, hogy egyik fő nevelési eszközünk - a közösségi nevelés - mennyire határozza

meg az egyénben a társadalmilag vallott kollektivisták értékpreferenciák interiorizálódását, belső viszonyra - készséggé alakulását.

Más itemek negatív természetén azt értjük, hogy nevelésünk általános céljának és elfogadott alapvető eszközének megfelelően elutasításuk kívánatos az egyén részéről.

A túlzó itemek beiktatásával felvilágosítást kaphatunk a tanulók kritikai képességének fejlettségéről és bizonyos mértékben válaszaik megfontoltságáról is.

A huszonkilenc itemből álló attitűd-skála segítségével a megkérdezettek kollektív orientáltságát az alábbi különböző aspektusokból /a, b, c, d, e/ is vizsgálni kívántuk.

a/ Nagyobb közösségre utaló itemek /négy/:

+ : 1, 2,

- : 13,

++: 25.

b/ Osztályra utaló itemek /hét/:

+ : 3, 4, 5, 6,

- : 14,

++: 26, 27.

c/ Önkormányzásra utaló itemek /hét/:

+ : 7,

- : 15, 16, 17, 18,

++: 28, 29.

d/ A közvéleménnyel kapcsolatos itemek /hét/:

+ : 8, 9, 10, 11,

- : 19, 20, 21.

e/ A közösségi tevékenységre utaló itemek
/négy/:

+ : 12,

- : 22, 23, 24.

A különböző aspektusokból történő tájékozódás jól összeegyeztethető azzal a felismeréssel, hogy a beállítódásban a személyiségnek egy bizonyos típusu magatartással kapcsolatos orientációja hangsúlyossá válik /Bábosik 1975/.

A különböző természetű itemeket évfolyamonként a legmagasabb és legalacsonyabb pontérték figyelembevételével csoportosítottuk /18. és 19. táblázat/.

A legmagasabb pontértékű pozitív itemek szá-

ma négy-négy a második és negyedik évfolyamon, három az első- és egy /!/ a harmadik évfolyamon. A legmagasabb pontértékű negatív itemek száma hat a negyedik évfolyamon, három a második-, kettő az első- és egy /!/ a harmadik évfolyamon.

A tulzó itemek elfogadásában három itemmel vezet az első évfolyam, egyet-egyet fogad el a második- és harmadik évfolyam, a negyedikesek nem vesznek részt tulzó itemnek kiugró módon történő elfogadásában.

A 18. és 19. táblázat adataiból tehát kitűnik, hogy a legmagasabb pontértékű pozitív és negatív itemek évfolyamonkénti együttes mennyisége az

első évfolyamon	5,
második évfolyamon	7,
harmadik évfolyamon	2,
negyedik évfolyamon	10;

míg a legalacsonyabb pontértékű tulzó itemek száma az

első évfolyamon	0,
második évfolyamon	1,
harmadik évfolyamon	1,

negyedik évfolyam

3.

Attitűd-skálánk a tanulói állásfoglalásoknak megfelelően lehetőséget nyújt arra is, hogy külön-külön az eltérő természetű itemek összes pontjainak számát egy tanulóra vetítsük az átlagolás módszerével. Például: az első évfolyamon 45 fiu válaszait dolgoztuk fel. A pozitív itemekre adott minősítésük együttes pontszámát /személyenként legfeljebb $12 \cdot 5 = 60$ / összeadtuk. Az összeget osztottuk negyvenöttel, s megkaptuk az első évfolyam fiutanulóira jellemző mérőszámot a pozitív itemek esetében. Évfolyamonként és nemenként elvégeztük ezt a munkát a pozitív-, negatív- és tulzó itemekre adható pontszámok figyelembevételével. Végül a 20. táblázatban tanulmányozható adatokhoz jutottunk.

Az egyes itemek pontértékeinek egyéni, vagy akár csoportos elemzésén kívül az attitűd vizsgálatokban a skálaeredményeket szokás jellemezni az azonos megállapítások egyetemesen /nemekre osztás nélküli/ átlagos pontértékével is. Ezért a vizsgálatok összesítéseként az egy-egy évfolyamra jellemző attitűd-mérőszámot úgy kaptuk meg, hogy az adott évfolyam fiu- és leánytanulóira külön-külön érvényes mé-

rőszámok /20. táblázat/ számítani közepét vettük /21. táblázat/.

Az attitűd-vizsgálat eredményei alapján az alábbiakra következtethetünk.

Az első évfolyamon a nagyobb közösségre, az osztályra és a közvéleményre utaló itemek /2, 4. és 8./ legmagasabb pontértékű elfogadásával /18. táblázat/ a növendékek közvetve azt fogalmazták meg, hogy:

- igényeljük az osztályon kívülről jövő segítséget, segítsék az osztályok is egymást/ segítség igénye/;

- fogjunk össze az osztályban, ne csak másokra várjunk /saját erőnk kialakításának igénye/;

- vállaljuk a többség akaratát, mert ez adhat ebben a közösségben életemhez az erős háttérrel /a közösségi háttér megtalálására törekvő individuum hozzájárulási igénye/.

A fenti igények közvetett megfogalmazása lélektanilag is indokolt és jogos egy új környezetben,

a "felülről" kijelölt új társak között, távol a szülőktől /73 % kollégista, 11 % szálásadónál lakik/, még akkor is, ha a vizsgálat időpontjában az első évfolyam növendékei már kilenc hónapja ismergetik egymást. Náluk még a tulzó itemek /26., 27, és 29./ előnybe részesítése is az osztály "féltéséből" fakad, nemkülönben a negatív itemek /16. és 20./ elutasítása. A 19. táblázat legkisebb pontértékű pozitív itemje /1/ nem annyira a nagy közösséghez való tartozás elvetését példázza, hanem az első osztályosok iskolai helyzetének legmegfelelőbb reakciójaként előnyt élvez az osztálykeret, amely a legnagyobb védelmet nyújthatja az egyén számára - legalábbis így érzik, így szeretnék. Ebben már néha addig is elmennek, hogy felvetődik: ha erősebb osztályközösséget akarunk, akkor elnézőbbnek kell lennünk egymás hibáival szemben /14/, s talán bizonyos foku csalódást tükröz a 13. és 17. item alacsony pontszámu minősítése. Tulzó item kifejezetten magas elutasításával az első évfolyamon nem is találkozunk.

A második évfolyam növendékei legerősebbek három /18. táblázat/, az osztályra utaló pozitív i-

tem /3., 5. és 6./, valamint egy osztály-közvéleményre utaló item /10/ elfogadásában. Ezekből kitűnik, hogy az osztályhoz tartozás-, az osztályért vállalt felelősség tudata sokkal erősebb, mint az első évfolyamon. Itt már több negatív itemet /14., 15. és 24./ erősen elutasítanak, amelyek osztályra-, önkormányzatra- és közösségi tevékenységre utalnak. Fentiekben megmutatkozó "osztály-közpon-tosságuk"-ban addig is elmennek, hogy az osztályra utaló tulzó item /25./ náluk viszonylag magas pont-számmal szerepel.

A legalacsonyabb pontértékű itemek 19. táblázat/ adataiból arra következtethetünk, hogy a második évfolyamon a legerősebb a negatív ite-mek elvetése: az önkormányzásban /16. és 18./; a közvéleményben /19. és 21./; a közösségi tevékeny-ségben /22. és 23./. Hajlamosak, hogy az osztály-titkár kivételezettebb szerepet nyerjen /7./, a politikai kérdések /12./ megtárgyalásának kitünt-e-tett jelentőséget nem tulajdonítanak. Az egyetlen tulzó item /28./ alacsony színvonalu minősítése előnyükre szól, hiszen a felnőttekkel kialakított kapcsolat/ minden bizonnyal kedvező tapasztalata-

ik alapján/ igénylését és elismerését jelzi.

A harmadik évfolyam tartogatja a vizsgálódó számára a legtöbb problémát. A 18. táblázatban jelzett 7. és 19. item jelzése mögött kedvetlen légkör huzódik meg az önkormányzás és közvélemény "berkeiben". Ezzel a következtetéssel cseng össze a tulzó item /28./ jelentős mérvű elfogadása. A 19. táblázat pozitív itemjeinek nagy száma /2., 3., 6., 8., 9. és 11./, ugyanitt a negatív itemek teljes hiánya és az egyetlen tulzó item /27./ határozott "leértékelése" sok, osztályokon belüli gondra enged következtetni. Különösen a harmadik évfolyam attitűd-vizsgálatának eredményei után vetődött fel bennünk erősen az a gondolat, hogy az iskola egyes osztályaiban a társas-közösségek problémáinak más oldalról történő megközelítésével is célszerű lenne foglalkozni.

A negyedik évfolyam növendékei mutatják viszonylagosan a legteljesebb kiegyensúlyozottságot. Négy pozitív item jelentős mértékű elfogadásában kiemelt helyük van. A négy item nagy közösségre /1./, közvélemény előtti nyíltságra /9.

és 11./, valamint közösségi tevékenységre /12./ utal. Ugy tűnik, hogy a tizenkilenc évesek gondolkodásában határozottabban kiütközhetnek a kollektivistá beállítódás lényeges elemei. Különösen abból következtethetünk erre, hogy a negatív itemek közül a nagyobb közösségre /13./, az önkormányozásra /17. és 18./, a közvéleményre /21./ és a közösségi tevékenységre /22. és 23./ hivatkozók elutasító minősítése jellemző. Tulzó item kiemelt elfogadásáról nem lehet beszélni, ellenben elutasításáról /19. táblázat/ annál inkább /25., 26. és 29./. A tulzó itemek elutasításával függhet össze az, hogy a legalacsonyabb pontértéket kapja a pozitív itemek közül a 4. és 5. Utóbbi itemeket talán nem is egészen jogtalanul tulzónak ítélik. A negyedikesek intimitáshoz való joguk érvényesítési akaratát tükrözheti az, hogy legkevésbé vallják elsődleges jelentőségűnek, hogy az osztály életének eseményeit közösen meg kell tárgyalni /10./, mert úgy vélik: több minden létezik egyéni életükben, ami nem tartozik az osztályra. A negatív itemek /15., 20. és 24./ viszonylag alacsony pontértékű minősítése életkori sajátosságaikkal és tapasztalataikkal függhet össze:

- több, vezetőnek alkalmas személy is van az osztályban /15./,

- igényesek az ifjúsági szervezet életének dolgaiban /20./ és

- differenciáltan ítélik meg a vezetők kötelességeit /24./.

Ha áttekintjük az évfolyamoknak a különböző itemekkel kapcsolatos állásfoglalását, akkor következtetéseink summázata az alábbi lehet:

a/ A közösség fogalmához és valóságához történő viszonyulásmód a növendékekben az első évfolyamtól a negyedikig változik, fejlődik. Kezdetben erős az osztály közösségének kereteiben való gondolkodás /első- és második évfolyam/, negyedik osztályra ez a látásmód úgy változik, hogy egyre inkább a nagy egész szemszögéből határozzák meg a normákat.

b/ A vizsgálat nem igazolt egyenesvonalu /töretlen/ fejlődést a középiskola négy éve alatt, a legkritikusabb évfolyamnak a harmadik évfolyam mutatkozott. Empirikus tapasztalatok /Horváth 1967/ és mostani attitűd-vizsgálatuk egybehangzóan fel-

hívják a figyelmet arra, hogy növendékeink személyiségfejlődésének középiskolai időszakában a 17. életév körüli szakasz /legtöbbször a III. osztályos korra esik/ mind az interperszonális viszonyulásban, mind pedig az erkölcsi tulajdonságokat befolyásoló motívumok hatásmechanizmusában a legdinamikusabb helyzetet teremti.

Igaznak tartjuk, hogy a serdülőkorban megmutatkozó fokozott ütemű erkölcsi fejlődés nem azonos az erkölcsi normák, magatartási szabályok egyszerű szóbeli elsajátításával, hanem ez a fejlődés a kívülről befogadott erkölcsi szabályok és a megélt morális tapasztalatok belső organizálódási és átalakulási folyamatának eredménye /Bábosik 1975/.

Vizsgálataink során arra a meggyőződésre jutottunk, hogy a serdülőkor végére, az ifjúkor elejére a növendékekben elemi erővel törnek fel azok a tudatos szükségletek, amelyek türelmetlenül követelik a személyiség saját erkölcsi nézetrendszerének a kidolgozását legalábbis főbb vonalakban. Ugy véljük, hogy esetenként a külső iskolai nevelőhatásoknak is ellenálló, tanulói "autonom" morális nézetek, ítéletek és követelmények, amelyek mellett e korosztálynak a tagjai néha "konok módon" kitartanak, az előbb

emlitett saját erkölcsi nézetrendszerre való törekvés pregnáns jegyei, az individuumban már manifesztálódó erkölcsiség kifejezői. E jelentős változás a kollektív tevékenység gyakorlatának és a környezettel kiteljesedő kapcsolatoknak a hatására következik be, amely változás természetesen a személyiség pszichikumának további fejlődéséhez szolgál alapul.

c/ Általános érvényűnek mutatkozik, hogy a vizsgálatba bevont fiu-növendékek a pozitív itemek elfogadásában tartózkodóbbak a leányoknál, a leányok a negatív itemek elvetésében megelőzik a fiukat és a tulzó itemeket is kritikusabban ítélik meg, mint a fiuk /20. táblázat/.

d/ Jogosnak látszik az a következtetés, hogy a középiskolás leányok a kollektivista értékorientáció tekintetében érettebb gondolkodást tanúsítanak, mint a hasonló koru fiu-társaik.

e/ Szembetűnő, hogy a tulzó itemeket évfolyamonként /elsőtől a negyedikig/ egyre kritikusabban ítélik meg, egyre kevésbé fogadják el a fiuk is meg a leányok is. Ez azzal függ össze, hogy fej-

lődő kritikai képességükkel és gondolkodásukkal a társadalmi-, politikai- és tudományos élet fontos kérdéseit, ítéleteit és jelenségeit mérlegelik, véleményük a saját igazságérzetükhöz igazodik.

III. A KÖZÖSSÉGI MAGATARTÁS ÉS AZ INTERPERSZONÁLIS KAPCSOLATOK NÉHÁNY ÖSSZEFÜGGÉSE

A téma vizsgálatánál abból indultunk ki, hogy az osztályközösségben az egyedek közötti belső viszonylatok bonyolult szálakkal egyrészt alá- és fölérendeltségi kapcsolatokat /formális strukturát/ határoznak meg, másrészt "sajátos pedagógiai és pszichológiai valóságot képvisel" /Duró 1972/ a spontán kapcsolatok strukturája. Ezért valljuk azt, hogy a különböző fejlettségi szinten álló osztályközösségek interperszonális kapcsolataikban semmi esetre sem homogén egységek. Ezzel kapcsolatban egyetértünk Kolominszkij /1969/ felfogásával, miszerint az osztálykeretben kialakuló /kialakult/ zárt csoportosulások létrejöttének magyarázata abban rejlik, hogy a tanuló pszichikus állapotát meghatározza osztálytársaihoz való viszonyulásmódja és a közösség tagjainak reagálása erre a viszonyulásra.

A kölcsönös viszonyulásoknak ebben a jellegében rejlik a zárt csoportosulások pszichológiai magyarázata. A csoportosulások, a különböző alakzatok közvéleményformáló ereje jelentős dinamizmussal nem egyszer meghaladja az osztályközösség önkormányzati szerveinek befolyásoló képességét. A közösségi magatartás és az interperszonális kapcsolatok néhány összefüggésének vizsgálata előtt feltételeztük, hogy a növendékek karakterisztikus pszichikus vonásai, a kapcsolatok keretei és tartalma meghatározó faktorok a kollektiva kooperációs feladatainak teljesítésében.

Vorwerk /1964/ szerint ugyanis a "csoportviszonylatok és ezzel a csoportszerkezet is a kooperatív tevékenység során valósul meg".

A tevékenység pedig "valamilyen meghatározott viszonyt létesít egyfelől az ember, másfelől az őt körülvevő világ, a többi ember és az élet által állított feladatok között" /Rubinstein 1964/.

Feltételeztük, hogy a tanulók személyiségének kollektív irányulásu erkölcsi tulajdonságai és társkapcsolataik között dinamikus kölcsönhatás feszül. E kölcsönhatás pszichológiai természetének megismeréséhez - feltevésünk szerint - a középiskola

koedukált osztályaiban közelebb vihet bennünket az alábbi területeken zajló vizsgálat:

A/ A fiuk és leányok társas kapcsolatait befolyásoló indítékok

B/ A tanulók szerepe és kapcsolatrendszerre az osztályközösségben

C/ A feladatszituációkban realizálódó tanulói társválasztás, személyiségjegyek és aktivitás.

A/ A fiuk és leányok társas kapcsolatait befolyásoló indítékok

A vizsgálatba bevontuk a vendéglátóipari szakközépiskola 294 tanulóját /22. táblázat/.

A vizsgált téma alapján kutatásmetodikailag a fiuk és leányok csaknem 50-50 %-os arányát igen kedvezőnek tarthatjuk.

A szükséges adatokat írásos ankét módszerével nyertük, amikor a következő kérdésekre adtak feleletet a vizsgálatba bevont tanulók.

"Az osztályban milyen valóságos érdeklődés /vonzalom/ kapcsol a másik nemhez tartozó tanuló-társadhoz? Fontossági sorrendben kell megszámozni az alábbi valamennyi válaszlehetőséget /a szerinted legfontosabb az 1-es számot kapja/:

a/ közös iskolai feladatok /társadalmi munka/ lehető legjobb elvégzésére való törekvés,

b/ szórakozás, szexuális érdeklődés nélkül,

c/ szerelem, udvarlás,

d/ futó kaland /némi kielégülésre való törekvés/,

e/ kényszerű együttlét, mert egy osztályban vagyunk".

Az öt különböző tartalmi jegyet /a,b,c,d,e/ magában foglaló motivum /M/ tartalmi jegyek szerinti erősségi fokának /m/ kiszámítására a súlyozott átlagolás módszerét alkalmaztuk /23. táblázat/.

Például:

$$\text{I. évf. } m_a = \frac{48,5 + 8,4 + 16,3 + 8,2 + 0,1}{80}$$

$$\text{II.évf. } m_a = 4,2$$

A fiuk és leányok kölcsönös kapcsolatait befolyásoló motivum egyes tartalmi jegyeinek erősségére utaló adatokat a 23. táblázat szemlélteti.

Ha a különböző indítékok erősségi fokát oszlopdiagramon ábrázoljuk, akkor még áttekinthetőbb képet kapunk a fiuk és leányok egy-egy évfolyamon belüli interperszonális kapcsolatát különböző mértékben befolyásoló, egymástól eltérő tartalmi jegyekkel rendelkező motivumok hatásereőségéről /1. ábra/. A különböző évfolyamokon a tanulók egymástól eltérő %-ban ítélik elsődlegesen meghatározó erejűnek kapcsolataikban /fiuk és leányok közötti kapcsolatban/ a belső indítékokat. Erről a 24. táblázat, valamint a 2. ábra szemléletesen tájékoztat.

Az indítékok évfolyamonkénti rangsora alapján /25. táblázat/ néhány következtetésre juthatunk.

A IV. évfolyam esetében bizonyos foku kiegyenlítetttség tapasztalható, nincs domináns indítékuk. A "c"-t és "d"-t nem tartják ugyan jelentéktelennek, de megítélésünkben "a", "b" és "e" sem játszik elhanyagolható szerepet. A "c" és "d" tekintetében

az érdekeltek kapcsolataikat osztályukon, sőt saját iskolájukon kívül találják meg elsősorban, de ritkábban a következő helyzet is előfordul. Egyik negyedik osztályos leány írásbeli véleménye "d"-re: "Osztálytársammal már két éve jól megértjük egymást. Más férfiak nem érdekelnek, mert mi ketten jól kielégítjük egymást, de ehhez senkinek semmi köze!".

A III. évfolyam "b", "d" és "e" indítékokban vezet, "a"-ban utolsó helyezett. A kiegyensúlyozatlanság és a normarendszerhez történő kellő és elvárható alkalmazkodásuk talán a leghiányosabb más évfolyambeli iskolatársaik között. A szerelmet, udvarlást komolytalannak ítélik /"c" rangsora 4./.

Kiegyensúlyozottabb helyzet jellemző a II. évfolyamon. Az "a" domináns, de a futó kaland indítéka is előretört /"d"/.

Az I. évfolyam "c" tekintetében vezet, "a" jelentős szerepet kap, a különböző nemek együttlétüket a legkevésbé ítélik kényszerűnek /"e"/, hasonlóan a II. évfolyamhoz.

Indokoltnak tűnik az a következtetésünk, hogy a "tisztességes" közeledés /"c"/ vágya a nemek között a vizsgált középiskolában az I. és IV. évfolyamon a társas viszony pregnáns inditéka. Ez a következtetésünk nem zár ki néhány korai és többek között a családi életre nevelés hiányosságaival magyarázható jelenséget, amelyet a vizsgálat során négy szemközti beszélgetések derítettek fel.

M.K. falusi leány, szakközépiskolai tanuló. Kötelező nyári szakmai gyakorlaton 28 éves munkahelyi főnöke /nős ember, két gyereke van/ teherbe ejti. A tanuló 7. hónapja gravid, amikor az iskolából távozik. Könnyezve mondja: "Édesapám agyonver ha hazamegyek, édesanyámban van minden reményem!" Végül megegyezésre jutnak: az apa meghatározott összegű tartásdíjat vállal. Az alig tizenhét éves anya ezután egészséges gyermeket szül. Körülményeinek ismeretében jogos a kérdés: vajjon miből és mennyi ideig tartja fenn magát és gyermekét?

Munkás szülők gyermeke M.T. A 16 éves haidon graviditása, majd az idegen megyében végrehajtott abortusza osztálytársai között szóbeszéd tár-

gya. Négy szemközt beszélgetünk.

- Ki az apa?

- A fiúnak lakatos szakmája van.

- Mit tanultak az abortuszból?

- Jó barátságban maradunk ezután is, de jobban akarunk vigyázni.

- Házasságról beszéltek egymással?

- Még nem.

- Hallott valamit a korai terhesség és abortusz várható ártalmairól?

Utóbbi kérdésre azonban már nem felel, helyette vállát vonogatja.

Tapasztalataink megengedik azt a további következtetést, hogy a vizsgálatba bevont középiskola leánytanulóinak szexuális kapcsolatai gyakran az iskolán kívüli partnerekkel alakulnak ki, e kapcsolatok iskolatársak között ritkábbak. Az osztálytársak egymás dolgairól azonban viszonylag jól tájékozottak. Előfordul, hogy a terhesgondozásra járó leány-növendék graviditásáról az iskola igazgatója és az osztályfőnök csak jóval később érte-

sül /esetenként néha a testnevelő tanár konstatál először bizonyos változásokat/, mert bizalmasan kezelt orvos-etikai ügyről van szó.

B/ A tanulók szerepe és kapcsolatrendszere az osztályközösségben

A közösségi értékkorientáció szintvizsgálatában résztvett osztályok közül kettőben /II.o. és III. o./ megvizsgáltuk az egyének szerepét és kapcsolatrendszerét a közösségben /26. táblázat/. Azért esett a választásunk a nevezett két osztályra, mert a közösségi értékkorientációs szintvizsgálatban a legkedvezőbb /II.o./ és legkedvezőtlenebb /III.o./ eredményeket, mint szélső értékeket, ezekben a közösségekben észleltük.

Azzal az előzetes feltételezéssel éltünk, hogy a növendékek osztályon belüli szerepének és kapcsolatainak kutatásával az attitűd-mérés eredményei bizonyos tekintetben összevethetők, hogy ez az összevetés részben kontrollt is jelenthet. A több szempontú szociogram módszerével dolgoztunk /Méri 1971/, bizonyos elvi megszorításokkal. A "több szempontú" szociogram a módszer őseitől - Moreno /1954/

rokonszenvi szociogramjától - különböztet meg. A több szempontu módszer a csoport rokonszenvi csoportosulásain kívül egyéb jellemzőket is vizsgál: szerepeket, normákat, motivumokat, légkört, stb. /Hoffmann 1974/.

A tanulóközösségek szociometriai vizsgálatával nálunk Mérei /1948/ foglalkozott először. Kétségtelen, hogy a nevelés iránt fokozódó társadalmi igények hatására az egyre kiterjedő szociálpszichológiai kutatások felvetik a személyiség ilyen irányu tanulmányozását is. Egyetértünk Patakival /1964/ abban, hogy a szociometriai módszert a közösség komplexebb tanulmányozásának szükségessége hozta felszínre. Ezzel nőtt a személyiség- és közösség kutatásának metodikai apparátusa. Osztjuk azt a véleményt, hogy "a szociometriát meghatározott feltételek mellett a személyiségtanulmányozás egyik lehetséges pszichológiai eszközeként" lehet értékelni /Duró 1969/. Ezért vizsgálatunk során kritikusan szűrtük ki kérdőívünkről azokat a Mérei /1971/ által egyébként ajánlott rokonszenvi-, társválasztási- és egyéni tulajdonságokra vonatkozó kérdéseket, amelyek esetenként abszolút formáik miatt extrém irányba indítják a válaszokat, esetleg kifejlészthetnek vagy

tudatosíthatnak ellenszerny-érzelmeket.

/Például: "Kit szeretsz legjobban osztálytársaid közül?" - "Kivel nem szeretnél az iskola elvégzése után kapcsolatot tartani?" -/

A több szempontú szociogram módszerével a II. és III. osztályban arra kerestünk választ, hogy:

a/ kinek milyen a szerepe az adott közösség normarendszerében /első dimenzió/;

b/ kinek milyen a helyzete az adott közösség kapcsolatrendszerében /második dimenzió/.

A két dimenzió megközelítése során kérdőíves módszerrel

rokonszenvet /1. 2./,

társas funkciót /3. 4./,

pozitív tulajdonságot /5./ és

negatív tulajdonságokat /6. 7. 8. 9./

anticipáló választások feladata elé állítottuk a növendékeket:

1. Ki a legjobb barátod az osztályban?

Miért? Ha nem az osztályból választol barátot,

hol barátkozol? Miért?

2. Osztálytársaid közül kivel barátkoznál legszívesebben az iskola elvégzése után is? Miért?

3. Ha az osztály klubdélutánt rendezne, kire bízna legszívesebben osztálytársaid közül annak megrendezését? Miért?

4. Ha az osztály választana egy bizottságot vitás kérdések rendezésére, kiket választanál a bizottságba? Miért?

5. Ki a legügyesebb osztálytársaid közül valamilyen gyakorlati munkában?

6. Az iskola elvégzése után kivel szeretnél legkevésbé kapcsolatot tartani? Miért?

7. Ha bajba jutnál, osztálytársaid közül kiknek a segítségére számíthatnál legkevésbé? Miért?

8. Ha akadályozva lennél apró, mindennapi ügyeidnek intézésében, kire bízna legkevésbé szívesen osztályodban azok lebonyolítását? Miért?

9. Ki az a tanuló, aki társaid között népszerű az osztályban, szeretik is, de erre értelmetlen? Miért?

a/ A szerep /első dimenzió/ vizsgálata

"Szerepen a funkció értendő, a viselkedésnek az a normatív módon jóváhagyott mintája, amelyet adott pozícióban mindenkitől elvárnak" /Kon 1969/. Szociálpszichológiailag pedig ez a funkció elválaszthatatlan a személyiség társadalmi kapcsolatait kifejező szociális státuszától, amennyiben a szerep a státusz dinamikus aspektusa. Fentiek mellett azt is valljuk, hogy a szerep az egyénnek a társak ítéletéből kibontható tulajdonsága, amely az adott közösségben hatást fejt ki. A valamennyi választ összevitő gyakorisági táblázat /27. és 28./ többek között arról tájékoztat, hogy a kérdéses osztályokban kik milyen szerepet hordoznak. Leolvasható a pozitív szerepű, szerep nélküli, feszült szerepű /egyidejűleg "+" és "-" szerepű/ és a negatív szerepű növekedések sorszáma/ a sorszám egy-egy tanuló nevét helyettesíti/. Értelmezési tapasztalatok alapján az az érték, amely már szerephelyzetet jelöl az egyes kritériumokban, az eloszlási mutató /Em/ nagyságától függ.

Az eredmény sor szóródásának legegyszerűbb jellemzője az lenne, ha megjelölnénk a két szélső érték

közötti különbséget. Többet mond azonban a szóródás jellegéről, a változékonyság természetéről, ha a szóródást a számtani középértékhez viszonyítjuk, azaz a számtani középértéktől való eltérés /középeltérés: PE/ szintjét fejezzük ki /Kelemen 1971/.

Az eloszlási mutatókból /Em/ vett számtani átlagok /m/ a II. és III. osztályban - külön a pozitív és külön a negatív kritériumokban -, valamint a hozzájuk tartozó középeltérések /PE/ az alábbiak:

$$m_{II.o. "+"} = 3,77 \quad ; \quad PE = 1,41$$

$$m_{II.o. "-"} = 3,00 \quad ; \quad PE = 0,84$$

$$m_{III.o. "+"} = 3,50 \quad ; \quad PE = 0,88$$

$$m_{III.o. "-"} = 2,56 \quad ; \quad PE = 0,45$$

Fenti adatok birtokában számítottuk ki a szerephatárokat /Sz/.

Az m + PE, majd az m + 2.PE szintet értékhatároknak tekinthetjük. Ha egyik kritériumban az Em nagysága nem haladja meg az m + PE szintjét, akkor az Em kétszeresét tekintjük szerepértéknek.

Aki tehát ennek megfelelő, vagy ennél több szavazatot kapott az adott kérdésben: elérte a szerephatárt, vagy szerepértéket. Az $/m + PE/$ és $/m + 2.PE/$ közé eső szóródás esetében az Em másfélszeresét, $/M + 2.PE/-$ nél nagyobb számú szóródás esetén magát az Em-öt tekintjük szerepértéknek.

A szerepek leolvasása után az alábbi összehasonlítás kínálkozik /29. táblázat/.

Az osztályok közösségében kialakult szerephelyzetek alapján az egyének beilleszkedését is minősíthetjük. A rossz beilleszkedés legszembetűnőbb jele a "-" szerep. Minden ilyen szerep konfliktushordozó, hiszen az egyén jelentős szembenállását fejezi ki az érvényes normák valamelyikével. A feszült szerep ugyancsak jelentős eltérés a beilleszkedés kívánatos hogyanjától. Utóbbi szélesen gyűrűző hullámaival nem egyszer az ellentétek özönéhez vezethet mind oktatási, mind nevelési területen, esetenként bonyolultabb problémákat vethet fel, mint egy "tisztán" negatív szerepű tanuló. Kirivó példája ennek a III.o. 26.sz. növendéke. Két "+" és két "-" szerep hordozója. Tizenhét éves, 192 cm magas, 85 kg a testsúlya, "jóvágásu" fiú. Ő az, aki

"mindent" el tud intézni".

Társai véleménye szerint: "... egyes tanárok talpnyalója...", "... minden területen saját magának akar előnyöket szerezni ..." "Néha elfelejti, hogy másnak a pénze van nála!" "Segítésre nem alkalmas!" "Nem viszonzozza a szeretetet, képmutató!"

Egyik tanárának tanítási idő alatt rendszeres bevásárlója, ilyen címen nem egyszer más tanárok órájáról is hiányzik. Az ebből támadt konfliktus már nagy port kavart fel testületi berkekben is. Egyik tanár "+" szerepéből, a másik "-" szerepéből egyoldalúan ítélte meg a növendék ténykedését. Az ügy különböző okok folytán negyedik osztályra sem jutott nyugvópontra, sőt az illető tanuló személye néhány nevelő közé vert hidat. A 29. táblázat alapján tehát a "-" és feszült szerepek megoszlása szerint a II. osztályban a tanulók 4,35 %-a, a III. osztályban pedig 18,52 % rosszul illeszkedik be a közösségbe.

Az eloszlási mutató /Em/ a több szempontu szociogram igen lényeges paramétere. Számértéke a vizsgált kritériumban hűen tükrözi a szavazatok

szóródását. Minél nagyobb a mutató számértéke /választások összege osztva a személyek számával/, az osztályban annál egységesebb a vélemény a kérdéses kritériumban - annál kisebb a szóródás. Minél kisebb az R_m értéke, annál több növendék között oszlanak meg a választások, annál nagyobb a szóródás, tehát ebben az esetben a megfelelő kritériumban aligha alakult ki az osztályban közvélemény. Tanulságos lehet a két osztályban a tizennégy kritérium eloszlási mutatójának összehasonlítása /30. táblázat/.

b/ A kapcsolatrendszer /második dimenzió/ vizsgálata

Az osztályközösség tervszerű fejlesztésének egyik fontos feltétele, hogy a növendékek személyes kapcsolatrendszerének feltárásával a közösségben érvényesülő szociológiai és pszichológiai jelenségeket /folyamatokat/ megismerjük. Az egyéni rokonszerzői érzésekre apelláló kérdések /1., 2./ szociometrikus feldolgozása során u.n. kölcsönösségi táblázatot /szociomatrix-ot/ készítetünk, s ennek grafikus ábrázolásával jutottunk el a vizsgált társas mezők /második és harmadik

osztály/ kapcsolatainak térképéhez /második dimenzióhoz/, szociogramjához /3. és 4. ábra/.

A második osztályban tizenhárom fiu és tiz leány tartozik a társas mezőhöz. A középiskola első osztályába nyolc különböző megyéből és huszonegy különböző általános iskolából érkeztek a növendékek, 64,5 %-uk munkás szülők gyermeke. Állami gondozott egy tanuló, elvált szülők gyermeke öt /mind az öten édesanyjuknál élnek/. Két tanulóknak özvegy az édesanyja. A tanév során husz növendék a kollégiumban lakik, kettő a szüleinél, egy pedig bejáró vidékről. A növendékek osztályfőnöke 21 éve középiskolai tanár, férfi.

A társas mezőben két egymáshoz kapcsolódó központot figyelhetünk meg. E zárt alakzatokban összesen tiz növendék vesz részt /2., 1., 10., 19., 21., 23., 5., 16., 13. és a 8. személy/, a társas alakzat 43,5 %-a. A központoknak két közös tagjuk van /21. és 23. személy/. A zárt alakzatok kommunikációs csatornákon a közösségnek nagy hányadát érik el, hiszen perem helyzetbe csupán három tanuló szorult /13 %/: egy pár /22. és 12./,

valamint egy magányos /14./. A fiuk zárt alakzatában /21., 23., 8., 13., 16. és 5./ tapasztalható leginkább az együttes élmények-, csoportszokások ápolása és tudatos fejlesztése. A tanulás melletti ténykedésük fő területe a sport. Nagy szolidaritás jellemzi őket. Osztályindulót komponáltak, sportmeccseken /ha az osztály érdekelt/ a fiuk a leányokat, a leányok a fiukat kölcsönösen biztatják az induló éneklésével. A leányok inkább láncban helyezkednek el, a gyors kommunikáció megvalósításában nagy szerepük van, a fiu-központ kisugárzó erejét elismerik, de jelentkezik az egészséges rivalizálás is. Osztályünnepségek rendezésében elsősorban a leányokra lehet számítani.

A CM /centrális-marginális/ mutató meghatározásakor:

a/ a társas mező központi alakzatának kiterjedését,

b/ a központ befolyása alá vont társas övezetet, továbbá,

c/ a peremet kell figyelembe vennünk.

Ebben az osztályban az alábbi összefüggés a jellemző:

<u>CM:</u>	<u>abszolút számokban ;</u>	<u>%-ban</u>
	10 : 10 : 3	43,5 : 43,5 : 13

A CM hiven tükrözi, hogy a központi magnak jelentős a befolyása, a közösség jól mozgósítható. A 10. személy nemcsak tagja a tömbnek, hanem "csillagszóróhatás" révén biztosítja a kapcsolást, az áttételt, a vélemények, hiedelmek és hírek áramlását a központból a periféria irányába. Jelentős szerepe van a közvélemény formálásában. Első osztálytól kezdve osztálytitkár, a "+" 4. kritériumban szerephelyzetben van, a "-" kritériumokban társaitól egyetlen választást sem kapott, a társas pregnancy tekintetében 34 ponttal a második helyen áll. Közvetlen kapcsolatban áll az 1.sz. személlyel. Az 1. személy a társas pregnancy sorában első helyet foglal el, a "+" 1., 4. és 5. kritériumban szerephelyzete vitathatatlan, a "-" kritériumban társai egyszer sem választották.

Az osztályfőnök véleménye szerint az 1. és 10. személynek az osztály élményanyagában differenciáltan és kitüntetett módon nincs szerepe, az ő elsőrendű jelentőségük abban áll, hogy a csoporttagok tudatában sokszor szerepelnek.

A közösség szervezett, feladatközpontu, érdekvezérelt, nyugodt légkörű; a feladatra-teljesítményre irányuló feszültség néha jól érezhető.

Az osztály kölcsönösségi indexe /a társas mezőben lévő személyek hány százalékának van kölcsönös kapcsolata/ $220 : 23 = 95$. Ha a kölcsönösségi index átlagértékét 85-90-nek vesszük /Mérei 1971/, akkor a 95-ös érték itt átlagon felüli. Az 1-től való eltérést csupán az határozza meg, hogy a 14.sz. növendék magányos. E magányosság okairól társai így vélekednek: "... modortalan, zsugori ... csak magával törődik ... mindenbe beleüti az orrát, durva, kiabálós, ideges, kevés érzés van benne, néha brutális a lányokhoz ... megbizhatatlan ..." Osztályfőnökének hasonlóan nyilatkozott a növendék édesanyja is fia modoráról, hangoskodásáról, nyerseségéről - és kérte a segítséget. Az osztályfőnök szerint némi javulás mutatkozik, de sokat kell tenni azért, hogy osztálytársai egyszer majd befogadhassák.

A szociogram egyebekben arra is rámutat, hogy a két központu tömböt 80 %-ban fiuk alkotják, mindössze két leány /10. és 19./ tartozik közéjük. Gyakorlatilag tehát a 4., 18., 11., 10., 19. és 17.

személyek vonalától "északra" csak fiuk, "délre" csak leányok találhatók. A két nemhez tartozó csoporttagok ebben a koedukációs helyzetben is őrzik preferált strukturájukat.

A központok jelentős közösségi sullyal rendelkeznek ahhoz, hogy funkciójukat betölthessék. 1., 5. és 10. tagjaika a "+" kritériumok közül négyben szerephelyzetben vannak. A központhoz közvetlenül kapcsolódó 15. személy pedig egy kritériumban /"+" 3./ hordozza a szerepet. Fentiek alapján a központok kisugárzó ereje a közvetlen és közvetett kapcsolatok révén a közösség arculatának jelentős befolyásolója és alakítója.

A harmadik osztályban tizenkilenc fiu és nyolc leány tartozik a társas mezőhöz. A középiskola első osztályába hét különböző megyéből és tizenkilenc különböző általános iskolából érkeztek a növendékek. 59,7 %-uk munkás szülők gyermeke. Három tanuló szülei elváltak. A társas mező tizen-nyolc tagja kollégista, négyen bejárnak vidékről és ötten szállásadónál laknak. A növendékek osztályfőnöke hat éve középiskolai tanár, férfi.

Érette követett el egy másik osztály leánytanulója szerelemből sikertelen öngyilkosságot három évvel korábban. Az osztályfőnök megbízatását nyűgnek tartja, kényszerű feladatnak tekinti. Igazgatója véleménye szerint a tanulókkal kapcsolatos társas-viszonyában szélsőséges: néha a "bratyi-zás"-ig közvetlen, máskor kimért, nyers és rideg. A jóindulatu figyelmeztetést is hajlamos személye elleni támadásnak minősíteni. Osztályának szociogramján /4. ábra/ a társas mezőben központot nem figyelhetünk meg, ezért hiányoznak a csoportdinamikai feltételek.

Nincsen véleményfeldolgozó zárt alakzat, nincsen kommunikációs hálózat. A feladatokra történő mozgósítás és a vélemények irányítása ezért aligha valósulhat meg. A CM mutató nem értelmezhető. Négy növendék zárt alakzatához egy személy kapcsolódik /11., 25., 21., 15. és 8./, valamenynyien fiuk. A fiuknak még egy háromszög-alakzata szerepel /3., 19. és 18./. A két zárt alakzaton kívül egymástól független, két egyszerű elágazású lánc tűnik fel. A magányosok száma három. A hosszabik láncban - csaknem középen - csillaghelyzet-

ben áll a négy kölcsönös kapcsolattal rendelkező személy /16./ A láncokban lehetséges a gyors kommunikáció, a hírek hamar elterjednek, az információkat ugyanannyira továbbítják, mint ahányan feldolgozzák. A szociometriai pozíciók arányai ebben a társas-közösségben erősen eltolódtak a lánc javára, a csoport tehát minden valószínűség szerint hajlik a vélemény- és hírközlésnek arra a fajtájára, amit pletykának nevezhetünk. A hosszabbik lánc 16. növendékének csillaghelyzete nyitott. A "sztár" 16., a két "-" és két "+" szereppel kitűnő 26., a lánc végére került "+" szerepű 7., a negatív szerepet hordozó 6. és 9. tanulók a tizenegy tagú láncban még hozzájuk kapcsolódó alacsony társas pregnanciával rendelkező két növendék társaságában nagyban valószínűsítik a lánc könnyű felbomlásának a lehetőségét. E kommunikációs lánc véleményében minden bizonnyal labilis, erősen befolyásolható.

A rövidebb láncnak egy "erős" tagja van /13./, a "-" kritériumokban társaitól egyetlen szavazatot sem kapott, három irányu közvetlen kapcsolatával a mező kis társas pregnanciával rendelkező tagjait /4., 27., és 5./ tartja maga körül, s szélső helyzetben csatlakozik még hozzájuk a "+" szerepet hordozó 1.

A három magányos közül "+" szerepű a 23., "-" szerepű a 2. és szerep nélküli a 20. személy. A magányosok számából nem következtethetünk a társas alakzatban nagy szolidaritásra. A páros kapcsolatok teljes hiányában az intimitásnak kedvező, szubjektív légkör aligha lehet kedvező.

A négyszög tagjainak és a hozzájuk kapcsolódó 8. személynek társas pregnanciája igen alacsony színvonalu, szerepük nincs. A háromszög tagjai közül a 3. személy "-" kritériumban tűnik ki szerephelyzetével, kapcsolódó társai pregnanciája gyenge.

A társas mező szociogramja erősíti azt a tapasztalatot, hogy a közösség számára lényeges és lényegtelen mozzanatok megítélésében véletlenszerű reakciók kerülnek fölénybe.

A 81-es kölcsönösségi index már arra figyelmeztethet, hogy a csoport a kelletténél kevesebb biztonságot nyújt tagjainak. Felvethető a társas alakzat kapcsolatainak a bizonytalansága, a "mi" attitűd kibontakozásáról aligha lehet beszélni, a klikk-képződés pedig valóságos veszély. A

klikk-helyzet nemcsak a szociogramon tanulmányozható, hanem a növendékek megnyilatkozásai alapján is szembetűnő.

A háromszöget alkotó klikk egyik tagja /19./ élesen szemben áll a 16. "sztár"-ral, mert: "... nagy ellensége az osztályközösségnek ...", de szemben áll a másik zárt alakzatba tartozó 25, személlyel is, mert az illető: "...mindig az osztály ellen dolgozik ...". A 15. és 25. személyek élesen elítélik a 16. számú növendéket, mert utóbbi: "...közösségellenes, nem az osztály érdekében cselekszik...". A 16. személy egyébként a "saját láncába" tartozó 12. társától is megkapja: "... talpnyaló a 26. személlyel együtt...".

Összefoglalva: a harmadik osztály társas alakzatát laza szerkezet, alacsony strukturálódási szint jellemzi, a kommunikációs csatornák egymástól független és egyszerű láncok.

Központok nincsenek, a zárt alakzatok elszigetelt helyzetűek, ezért az utóbbiak véleményéből nem lesz közvélemény, csupán klikk-álláspont.

C/ A feladatszituációkban realizálódó tanulói társ-
választás, személyiségjegyek és aktivitás

Az interperszonális kapcsolatok mélyebb megismerésére vállalkoztunk akkor, amikor az előbbi fejezetben leírt első- és második dimenzió vizsgálatába bevont két osztály tanulóit egy évvel később /III. és IV. osztályos korukban/ ismét megkerestük /26. táblázat/. Erre ösztönzött bennünket a szociometriai módszer diagnosztikai jelentőségének felismerésén túl az a felfogásunk, hogy a szociogramok plasztikus képei önmagukban a motivációs bázis és tartalom feltárására nem elégségesek /Duró 1969/. Hiszen a közösségekben megnyilvánuló "kommunikációs effektusok" természetes közege a reális helyzetekhez kötődő cselekvés, a tevékenység. A Hiebsch és Vorweg /1967/ javasolta "több faktoros" szociometrikai teszt éppen ezért állítja előtérbe a közösségi tevékenységgel összefüggő kérdéseket. Közismert, hogy az embernek - mint társadalmi lénynek - szükséglete az érintkezés, amely tevékenységben kialakuló kölcsönös viszonyulásokat tételez fel a közösség meghatározott körülményei között. Fentiek szellemében végzett felmérésünket a Szege-

di József Attila Tudományegyetem Pszichológiai Tan-
székén szerkesztett Kérdőív /mellékletben/ alapján
végeztük.

A Kérdőív I., II. és III. pontja szerint ta-
nuláshoz, munkához és közösségi magatartáshoz kapcsó-
lódó társválasztást kértünk a tanulóktól. Az adato-
kat a két osztály esetében külön-külön rögzítettük
gyakorisági táblázatban /31. és 32. táblázat/. E
háromféle feladathelyzet adatai a táblázatokban a
megoszlás és szóródás mutatóinak feltüntetésével
szerepelnek.

A Kérdőív IV. és V. pontja a közösségi ember szemé-
lyiségjegyeinek, kívánatos és ellenszenves tulajdon-
ságainak megítélését kéri számon a tanulóktól. Az
egyes kategóriák szerint

kategória	pontérték	kategória
nagyon fontos	5	nagyon ellenszenves
fontos	3	ellenszenves
kevésbé fontos	1	kevésbé ellenszen- ves

kiszámítható a növendékek megítélése alapján a tár-
sadalmitag preferált személyiségjegyek fontosságá-

nak a mértéke, valamint a nem kívánatos személyiségjegyek ellenszenvenességének a mértéke is /33. és 34. táblázat/. A kívánatos, illetve ellenszenves közösségi személyiségtulajdonságok elfogadásának, illetve elutasításának mértéke osztályonként annál jobb, minél közelebb áll az értéke az 5-höz. A táblázatok tulajdonságokként adják az elfogadás /elutasítás/ mértékét: az egyes kategóriák értéke és a rájuk kapott szavazatok szorzata összesen, osztva a tanulók számával.

A Kérdőív VI. pontja az aktivitással kapcsolatosan öt alapkategóriát különböztet meg:

kezdeményezően aktív	5
tevékenyen aktív	4
bevonható a munkába	3
nehezen vonható be a munkába	2
passzív	1

Az aktivitási fok kiszámítása: az egyes kategóriák értéke és a rájuk kapott szavazatok szorzata összesen, osztva a tanulók számával.

Önismерete alapján minden tanuló saját magát is

besorolta /35. táblázat/.

A Kérdőív táblázatokba foglalt adatainak elemzése során módunk nyílt néhány következtetésre és megállapításra.

A harmadik osztály gyakorisági táblázata /31. táblázat/ szemléletesen mutatja, hogy az 1., 5., 10. és 19 számú tanulók elutasító szavazatok nélkül jelentős személyek az osztályban, pozitív referenciacsoportot képviselnek. E referenciacsoport fő ereje éppen abban van, hogy tagjainak normáit mindhárom tevékenységi formában sokan tekintik önértékelésük mércéjéül is. Arra való tekintettel, hogy az 1., 5. és 10. növendékek régóta az osztályvezetőség tagjai, továbbá egymás közötti kapcsolataik mind a hivatalos-, mind a spontán strukturában optimálisak /3. ábra/, jogosnak tűnik a feltevés: ebben az osztályban a tanulók közös tevékenysége szervezett. Fentiek alapján és az osztályfőnök véleménye szerint "kézzel-fogható" módon és jelentős mértékben érvényesül az a pszichológiai törvény, hogy az osztályközösségben megbízhatóan és eredményesen dolgozó tanulók teljesítménye nagy hatással van a társakra, néha nagyobb hatással, mint maga a pedagógus. Ennek a pszichológiai törvénynek az érvényesülésében minden bizony-

nyal szerepet játszik a harmadik osztályban az a motiváció is, hogy a csoporttársak teljesítménye általában érthetőbb - ezért elfogadhatóbb - mint a felnőtteké. Erről az osztályközösségről az egy évvel korábban szerkesztett szociogram /3. ábra/ már előrevetette a referenciacsoport egyes tagjainak kiemelkedő szerepét, de e személyek jelentőségét meghatározó etikai motivumok feltárására az a módszer nem bizonyult elégségesnek. Hiszen a tanulók közötti kapcsolatok nem kizárólagosan a "szimpátia-antipátia dimenziójának mentén alakulnak" /Vorweg 1964/, hanem a "reális élethelyzetekben megnyilvánuló közösségi tevékenységben" /Duró 1969/. Ezért az egyszerű rokonszenv-ellenszenv utáni tudakozódást mellőzve, most a közösségi tevékenységgel összefüggő kérdéseket állítottuk előtérbe /Kérdőív I. - II. - III./. Ily módon a cselekvésben vizsgált társválasztási kép és a Kérdőív egyéb pontjai /IV. - V. - VI./ alapján már lényeges erkölcsi motivumok tárulnak fel. Nevezetesen: a 12. tanuló a hivatásául választott szakmában jelentős számú választottsággal rendelkezik /31. táblázat/, társadalmi aktivitása közepes /35. táblázat/; míg a 13. tanulónak erősebb oldala a tanulmányi tevékenység és a társadalmi aktivitás. E fel-

tárt lélektani motivumok alapján a gyakorlati pedagógia minden bizonnyal eredményesebben alkalmazhatja a közösségi nevelés módszerét, mintha kizárólag csak a szimpátia- antipátia dimenziója mentén megalkotott szociogramot értelmezi. Vizsgálatunkban szembetűnően bukkantak fel a 14. tanuló magáramaradottságának erkölcsi motivumai is, mint azt a 31. táblázat szemlélteti. A társválasztásban ő rendelkezik a legtöbb elutasítással, ő minősül a legkevésbé aktívnak /35. táblázat/. Az utóbbi példa kapcsán ismét kinyilvánítjuk, hogy a szociogram önmagában nem tükrözheti azokat az indítékokat, amelyeket a konkrét társválasztási helyzet és a "miért" kérdések lélektani indikációja a vizsgálat során a társakból "kiugrat".

Azt is valljuk, hogy a nevelési gyakorlat még ennél is többet kíván és jelent. Arra gondolunk, hogy az individuum perifériára kerülésének ténye, továbbá az individuumban feltárt "közösségfóbiás" erkölcsi motivumok, amelyek a perifériális helyzetet nem kis mértékben determinálják - maguk is következmények bizonyos nézőpontból. Például éppen a 14. tanuló: egyedüli gyermek a családban, apja rég elhagyta gyermekét és feleségét, az édesanya nehéz gazdasági években igen szűkös termelőszövetkezeti anyagi

juttatás révén és betegen nevelte gyermekét, a fiút a folytonos anyagi elesettség és siránkozás légköre annyira átítatta, hogy arcán a mosoly-derű szinte elképzelhetetlen.

Fentiek miatt is úgy véljük, hogy a mélyebb személyiségismeretre való törekvés a korábban leírt vizsgálati módszerek alkalmazása mellett nem nélkülözheti a tudatosan kutatót és az ad hoc feltáruló empirikus jelenségek együttes számbavételét. A felsorolt vizsgálódási módok együttesen - jelentőségüknek megfelelően dialektikus egységben - vezethetik a közösségek elhivatott irányítóit arra a kollektíva-vezetési stílusra, amely stílus jól motiválhatja mind a hivatalos struktúrába, mind a spontán kapcsolatok rendszerébe tartozó - ezért védettséget élvező - tagokat annak a felismerésére, hogy a peremhelyzetű személy nem önmagától, hanem a közösségtől van távol. Ez a tudatos felismerés az alapja az igazi közösség felelősségvállalásának, amely felelősség viszont meghatározója a cselekvés irányának.

A vizsgálat eredményei alapján néhány következtetést tehetünk a negyedik osztály esetében is.

Egy évvel korábbi szociogramjuk /4. ábra/ központ nélküli, laza szerkezetű és klikkesedésre hajlamos osztályt jelzett. Az egy évvel későbbi, konkrét élethelyzetekhez kötődő társválasztásban felszínre került erkölcsi indítékok /32. táblázat/ alapján, a közösségi ember személyiségjegyeire adott értékelő és elutasító válaszaikban /33. és 34. táblázat/, továbbá aktivitásuk vizsgálatában /35. táblázat/ ennek az osztálynak a növendékei az átlagosnál több problémával küzdő csoport benyomását keltik. A hivatalos struktúra /az osztályönkormányzat vezetői: 1., 5., 16., 19. és 21. számú tanulók/ és a spontán kapcsolatok /4. ábra/ alig felelnek meg egymásnak. Ebből arra következtethetünk, hogy a növendékek közös tevékenysége gyengén szervezett.

Együttesen a három feladatszituációban viszonylag magas választottságot élvező tanulók /1., 10., 16. és 19./ részint ellentmondásos helyzetűek, mert több-kevesebb elutasításban is részük volt /32. táblázat/. E tekintetben pregnánsan mutatkozik az ellentmondásosság a 26. tanulónál, ráadásul ő az osztály legaktívabb tagja /35. táblázat/.

Utóbbi példa és más empirikus tapasztalatok szerint is úgy tűnik, hogy az aktivitás foka mellett célszerű az "ügybuzgóság" irányát és tárgyát is mindig meg-

vizsgálni.

A Kérdőív I-VI. pontjaiban végzett vizsgálatok tanulságaként a III. és IV. osztály összehasonlítása során az alábbi fontosabb megállapításokat tehetjük.

ad I. A tanulási tevékenységben a társválasztás szélesebb alapu a III. osztályban. Ezt kifejezi a szóródás értéke. Feltűnő, hogy a IV. osztályban a tanulók 38,4 %-át egyáltalán nem választották társul /III.o.: 13 %/ ebben az alapvető tanulói tevékenységben.

ad II. Az élethivatásul választott munkatevékenységben hasonló társválasztási orientációt mutatnak, mert a társaknak 19,2 %-a esik el a választottságtól a IV. osztályban, a III. osztályban 21,7 %.

ad III. A közösségi ember társválasztásában a III. osztály erős referenciacsoporttal rendelkezik, tagjainak száma a 6-os és ennél magasabb választottsági tartományban összesen 4 tanuló, míg az osztálytársak 60,8 %-a egyáltalán nem szerepel vá-

lasztottként. Az utóbbi arálynak a IV. osztályban az 57,6 % felel meg azzal a háttérrel, hogy itt nem találunk kiugró módon választott személyeket, vagy ha ilyen akad is /26./, az ő helyzetét igen ellentmondásossá teszi a negatív ítéletek jelentős száma.

ad IV. A pozitív személyiségtulajdonságok fontosságának mértékét a III. osztály valamivel magasabb szinten határozza meg átlagosan /3,7/, mint a IV. osztály /3,4/. Az elsődlegesnek ítélt öt pozitív személyiségjegyet a két osztálynál:

III.o.	IV.o.
igazságos	becsületes
becsületes	megbízható
felelősségvállaló	igazságos
határozott	kollektiva érdekeit képviselő
megbízható	határozott

A kollektivitás fogalmához erősen kapcsolható "segítőkész" személyiségtulajdonságban találjuk a legnagyobb különbséget; III.o.: 4,3 ; IV.o. : 3,3. A segítőkézség fontosságának ez a fajta eltérő megítélése jól összeegyeztethető a korábbi évben végzett vizsgálat megfelelő szociogramjaival /3. és 4.

ábra/, továbbá a "mi" érzés erősségének alakulásáról eddig leírt megállapításainkkal.

Szembetűnő, hogy mindkét osztályban igen alacsony minősítést kap a "jó tanuló" fogalma /III.o.: 1,3; IV.o.: 1,7/. Ez utóbbi jelenség összevetése az egyéb idevágó empirikus tapasztalatokkal /minimum-szemlélet a tanulásban, "nekem a kettes is elég", "nem érdemes hajtani", "nem az iskolai tanulmányi eredményem dönti el, hogy mit keresek a szakmában" stb./ bizonyos belső orientáltság ferdeségeire figyelmeztethetik az iskolát.

ad V. A negatív személyiségtulajdonságok ellenszenvenességének mértékét közel azonos módon itéli meg mindkét osztály /III.o.: 3,5 ; IV.o.: 3,4/. Teljesen megegyező módon elsődlegesen ítélik ellenszenvesnek az alábbi öt személyiségtulajdonságot:

III.o.	IV.o.
kétszinü	kétszinü
közösségellenesen	közösségellenesen
cselekvő	cselekvő
segítséget megtagadó	segítséget megtagadó

III.o.

gerinctelen

nagyképi

IV.o.

gerinctelen

nagyképi

A "rossz tanuló" fogalma számít legkevésbé
ellenszenves tulajdonságnak /III.o.: 1,0 ; IV.o.:
1,6/.

ad VI. A közösségi aktivitás foka a III.
osztályban 3,2, a IV. osztályban 2,9. A saját vé-
lemények alapján mindkét osztály azonosan ítéli
meg aktivitását: 3,2.

A pszichológiai tájékozódáshoz nagyon élesen új
szempontra derül fény, amennyiben a III.o. már több-
ször szerepeltetett 14. számú növendéke magát "kez-
deményezően aktív" kategóriába sorolja, társai vé-
leménye alapján pedig "passzív" fokozatot érdemel.

ÖSSZEFOGLALÁS

A társadalom igényeinek megfelelő ember nevelésében az iskolának kitüntető szerep jut, ebben a szerepben az iskola kellő orientálódása nélkülözhetetlen. A kellő orientálódás lehet csak kiindulópontja a növendék megfelelő értékkorientálásának. Az iskolák orientálódása sok forrásból eredhet, mégis a Nevelési Terv tudatosabb alkalmazása jelenthetett eddig is lényeges előrelépést a spontaneitással szemben.

A nevelés cél-egység rendszerének határozottsága napjainkban a nevelési tényezők korszerűbb értékkorientációs megközelítését igényli, mert ez lehet az alapja a szocialista embereszmény mainál vonzóbb célként történő megközelítésének.

Iskoláinkban a szocialista emberformálás, a jellemnevelés a közösségi élet gyakorlatában zajlik. Ebben az alternatívában a közösség boldogulásából kell erednie saját munka révén az egyén előrelépésének. Attitűdvizsgálatunk fényt derített arra, hogy a közösségi attitűdök interiorizálódásában a középiskola négy éve alatt nem automatikus és nem

egyenletesen felfelé ivelő a fejlődés. Ennek nem kis mértékben az is oka, hogy a közösségi érték-orientáció személyiségen belüli kialakításában széles területen igen differenciált, sokszor egymásnak ellentmondó hatások érvényesülnek. Az attitűdvizsgálat fentiek mellett is meggyőzőtt bennünket arról, hogy a növendékekben a szociális ösztönzők, beállítódások - a tudatosan teremtett szükségletek és szerzett tanulói tapasztalatok alapján - elmélyíthetők, ezáltal a személyiség orientáltsága a társadalmi elvárásoknak megfelelően fejleszthető és fejlődik a középiskola négy éve alatt.

Vizsgálataink során meggyőződünk arról, hogy a középiskolás növendékek közösségi érték-orientációja komplex nevelési eredményvizsgálati módszerrel hasznosan megközelíthető. Az alkalmazott módszerekkel a személyiség és közösség kapcsolatrendszerének objektivebb megismeréséhez juthatunk.

Megállapíthatjuk, hogy a tanuló személyiségének erkölcsi tulajdonságai és interperszonális kapcsolatai között dinamikus kölcsönhatás feszül,

és e kölcsönhatás lélektani természetének feltáráshoz az erkölcsi értékitéletek motivációjának megismerésével juthatunk közelebb. Ennek érdekében nélkülözhetetlen, hogy a személyiséget konkrét cselekvési helyzetekben tegyük próbára, mert a kollektív és individuális irányultság erkölcsi motivumai a feladathelyzetekben történő társválasztás során mutatkoznak meg pregnánsan. A közösségben célirányosan megszervezett növendéki tevékenység és tapasztalat viszont fontos tényezők az új erkölcsi tudat és az ennek megfelelő magatartás kialakulásában.

Vizsgálataink eredményei és más empirikus tapasztalatok alapján megállapíthatjuk, hogy napjainkban a közösségek rendszerének fejlesztése a nevelőmunka elsődleges igénye. A közösségfejlesztés egyaránt jelentős mind az iskola makroközegének /társadalmi intézmények, politikai szervezetek, tömegkommunikációs eszközök, közművelődési hálózat/ közvetítő hatásai-, mind pedig az iskola mikroközegének /családi- és patronálási kapcsolatok, ifjúsági szervezet, interperszonális kapcsolatok, kollégiumi élet/ alakulása és átalakítása miatt.

Előbbiekkal függ össze, hogy az iskolának

biztosítani kell növendékei közösségi helyzetének és szerepének sokrétű megszervezését és optimalását az életkori lehetőségek szerint.

Valljuk, hogy a szervezett tevékenység alapján fejlődő kapcsolatrendszerek növelik a közösség vonzóerejét. A szocialista személyiségprogram és a társadalmi fejlődés harmóniájának egyre jelentősebb előfeltétele: a nevelési folyamat közösségi funkcióinak kibontakoztatása.

Végezetül e helyen mondok köszönetet a Szegedi József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán a neveléstudományi és pszichológiai tanszékek vezetőinek - Dr. Ágoston György és Dr. Duró Lajos egyetemi tanár uraknak - értékes tanácsaikért, amelyekkel nagyban segítették munkámat. Szíves emlékezéssel gondolok azokra a középiskolás tanítványaimra, akik a vizsgálatok végzése során is megtiszteltek bizalmukkal.

MELLÉKLETEK

1. táblázat

Osztály	Gimnázium	Szakközép-iskola	Technikum	M
I.	30	7	0	37
II.	33	5	0	38
III.	38	5	0	43
IV.	40	3	3	46
I-IV.	141	20	3	164

M = osztályfőnöki munkatervek száma.

2. táblázat

Osztály	Gimnázium	Szakközép-iskola	M
I.	8	8	16
II.	8	7	15
III.	10	9	19
IV.	8	5	13
I-IV.	34	29	63

M = osztályfőnöki munkatervek száma.

3. táblázat

1968.

"A" színvonala %-ban						
é v f o l y a m o k o n						
Iskolák	M	I.	II.	III.	IV.	Iskolában
1	2	3	4	5	6	7
1.	23	66	20	69	46	50
2.	16	52	40	55	58	51
3.	9	80	40	45	60	56
4.	10	0	0	0	0	-
5.	4	90	0	0	0	22
6.	17	0	0	0	0	-
7.	10	0	0	0	0	-
8.	3	0	0	0	0	-
9.	12	0	0	0	0	-
10.	17	0	0	0	0	-
11.	11	50	53	57	67	57
12.	15	5	72	90	60	44
13.	13	40	37	37	30	36
14.	4	0	30	30	20	20
1-14.	164	27	21	24	24	24

M = osztályfőnöki munkatervek száma.

4. táblázat

1968.

Iskolák	M	"B" színvonala %-ban				Iskolá- ban
		é v f o l y a m o k o n				
		I.	II.	III.	IV.	
1	2	3	4	5	6	7
1.	23	56	57	66	69	62
2.	16	50	43	59	56	52
3.	9	80	35	31	40	46
4.	10	55	65	70	60	62
5.	4	70	55	50	45	55
6.	17	30	29	32	30	30
7.	10	32	32	33	35	35
8.	3	40	40	40	-	30
9.	12	45	50	45	50	47
10.	17	40	40	30	25	34
11.	11	50	30	37	30	37
12.	15	45	40	42	50	44
13.	13	50	43	42	60	49
14.	4	30	20	30	30	27
1-14.	164	48	42	43	41	43

M = osztályfőnöki munkatervek száma.

5. táblázat

1975.

Iskolák	M	"A" színvonala %-ban é v f o l y a m o k o n				Iskolá- ban
		I.	II.	III.	IV.	
		1	2	3	4	
1	2	3	4	5	6	7
1.	4	90	80	80	80	83
2.	4	0	0	0	0	0
3.	4	0	0	0	0	0
4.	4	0	0	0	0	0
5.	4	0	0	90	0	23
6.	4	0	0	0	0	0
7.	2	30	-	80	-	55
8.	10	0	0	0	0	0
9.	4	80	70	70	40	65
10.	4	0	0	0	0	0
11.	4	0	60	30	50	35
12.	1	-	-	0	-	0
13.	3	0	0	0	-	0
14.	4	0	0	0	0	0
15.	3	-	0	0	0	0
16.	4	0	0	0	0	0
1-16.	63	14	14	22	13	16

M = osztályfőnöki munkatervek száma.

6. táblázat

1975.

Iskolák	M	"B" színvonala %-ban				Iskolá- ban
		é v f o l y a m o k o n				
		I.	II.	III.	IV.	
1	2	3	4	5	6	7
1.	4	95	60	70	80	76
2.	4	80	70	70	80	75
3.	4	60	50	40	40	48
4.	4	60	60	50	60	58
5.	4	70	70	90	80	78
6.	4	70	70	70	70	70
7.	2	80	-	80	-	80
8.	10	30	30	40	40	35
9.	4	80	80	80	40	70
10.	4	70	40	40	40	48
11.	4	30	50	40	50	43
12.	1	-	-	40	-	40
13.	3	40	40	40	-	40
14.	4	80	70	80	80	79
15.	3	-	40	50	50	47
16.	4	50	40	50	50	48
1-16.	63	64	55	58	58	58

M = osztályfőnöki munkatervek száma.

7. táblázat

1968.

Iskolák	Az osztályfőnökök nevelést tervező munkájának /"A" + "B"/szinvonala %-ban
1.	56
2.	51
3.	51
4.	31
5.	38
6.	15
7.	17
8.	15
9.	23
10.	17
11.	47
12.	44
13.	42
14.	23
1-14.	33

8. táblázat

1975.

Iskolák	Az osztályfőnökök nevelést tervező munkájának /"A"+"B"/ színvonala %-ban
1.	80
2.	38
3.	24
4.	29
5.	51
6.	35
7.	68
8.	18
9.	68
10.	24
11.	39
12.	20
13.	20
14.	40
15.	24
16.	24
1-16.	37

9. táblázat

1968.

A tervezés szintvonala	Osztályfőnökök száma	Tervezés minősítése
70 % felett	11	nagyon jó
51-70 %-ig	23	jó
30-35 %-ig	53	közepes
30 % alatt	77	gyenge

10. táblázat

1968.

A tervezés szintvonala	① Iskolák száma	Iskolák minősítése
50 % felett	3	megfelelő
30-35 %-ig	5	közepes
30 % alatt	6	gyenge

11. táblázat

1975.

A tervezés szintvonala	Osztályfőnökök száma	Tervezés minősítése
70 % felett	8	nagyon jó
51-70 %-ig	4	jó
30-35 %-ig	21	közepes
30 % alatt	30	gyenge

12. táblázat

1975.

A tervezés szintvonala	Iskolák száma	Iskolák minősítése
50 % felett	4	megfelelő
30-35 %-ig	6	közepes
30 % alatt	6	gyenge

13. táblázat

1968.

Iskolák	Of. R	Mk. R	Mk.sz. %-ban	D /2-3/	D ²
1	2	3	4	5	6
1.	1	2	70	1	1
2.	2	1	80	1	1
3.	3	3	60	0	0
4.	8	8	10	0	0
5.	6	13	1	7	49
6.	13	5	25	8	64
7.	12	4	30	8	64
8.	14	12	2	2	4
9.	10	9	5	1	1
10.	11	6	20	5	25
11.	4	10	4	6	36
12.	5	7	15	2	4
13.	7	11	3	4	16
14.	9	14	0	5	25
N = 14	-	-	23	Summa D ² = 290	

A Sperman-féle rangsorkorrelációs koefficiens
/ko.k./ kiszámítása:

$$\text{ko.k.} = 1 - \frac{6 \cdot \text{Summa } D^2}{N(N^2 - 1)}$$

$$\text{ko.k.} = 0,37$$

Of.R. = az osztályfőnöki munkatervek színvonal szerinti rangsora.

Mk.R. = az osztályfőnöki munkaközösségi munkatervek színvonal szerinti rangsora.

Mk.sz. = az osztályfőnöki munkaközösségi tervek színvonala.

14. táblázat

1975.

Iskolák	Of. R	Mk. R	Mk.sz. %-ban	D ./2-3/	D ²
1	2	3	4	5	6
1.	1	1	90	0	0
2.	7	14	30	7	49
3.	10	2	90	8	64
4.	9	3	90	6	36
5.	4	9	70	5	25
6.	8	6	80	2	4
7.	2	15	30	13	169
8.	16	10	70	6	36
9.	3	7	80	4	16
10.	11	4	90	7	49
11.	6	8	80	2	4
12.	14	16	30	2	4
13.	15	11	70	4	16
14.	5	12	70	7	49
15.	12	5	90	7	49
16.	13	13	50	0	0
N = 16.	-	-	69	Summa D ² =	570

$$ko.k. = 1 - \frac{6 \cdot \text{Summa } D^2}{N/N^2 - 1}$$

$$ko.k. = 0, 17$$

Of.R = az osztályfőnöki munkatervek színvonal szerinti rangsora.

Mk.R = az osztályfőnöki munkaközösségi tervek színvonal szerinti rangsora.

Mk.sz.= az osztályfőnöki munkaközösségi tervek színvonala.

15. táblázat

A vizsgálatok területei	A vizsgálatok ideje	
	1968.	1975.
Iskolák száma	14	16
Osztályfőnökök száma	164	63
"A" színvonala %-ban	24	16
"B" színvonala %-ban	43	58
"A" + "B" színvonala %-ban	33	37
Mk. színvonala %-ban	23	69
Korrelációs koeficiens	0,37	0,17

Mk. = osztályfőnöki munkaközösségi munkatervek.

16. táblázat

Év- folyam	Osztályok száma	T a n u l ó k l é t s z á m a		
		fiuk	lányok	összesen
I.	3	45	48	93
II.	3	48	38	86
III.	3	50	39	89
IV.	3	38	43	81
I-IV.	12	181	168	349

17. táblázat

F o k o z a t o k	A különböző itemek pont- értéke a fokozatok alap- ján		
	+	-	++
Teljesen egyetértek	5	1	5
Nagyjából egyetértek	4	2	4
Nem tudom eldönteni	3	3	3
Nagyjából nem értek egyet	2	4	2
Egyáltalán nem értek egyet	1	5	1

18. táblázat

Évfolyamonként a legmagasabb pontértékű itemek											
I.			II.			III.			IV.		
+	-	++	+	-	++	+	-	++	+	-	++
2	16	26	3	14	25	7	19	28	1	13	
4	20	27	5	15					9	17	
8		29	6	24					11	18	
			10						12	21	
										22	
										23	

19. táblázat

Évfolyamonként a legalacsonyabb pontértékű itemek											
I.			II.			III.			IV.		
+	-	++	+	-	++	+	-	++	+	-	++
1	13		7	16	28	2		27	4	15	25
	14		12	18		3			5	20	26
	17			19		6			10	24	29
				21		8					
				22		9					
				23		11					

20. táblázat

Év- folyam	Nem	Mérőszámok a tanulók állásfoglalása alap- ján a különböző itemek esetében		
		+ : /60/	- : /60/	++ : /25/
I.	Fiu	50,2	46,2	17,7
	Leány	50,5	48,6	17,2
II.	Fiu	50,9	48,7	17,4
	Leány	53,7	49,2	17,0
III.	Fiu	47,6	47,4	15,7
	Leány	51,4	48,3	15,2
IV.	Fiu	51,5	49,4	15,1
	Leány	52,9	49,9	14,6
I-IV.	Fiu	50,0	47,9	16,4
	Leány	52,1	49,0	16,0

21. táblázat

I t e m	Évfolyamok attitűd-mérőszámai				Átlag
	I.	II.	III.	IV.	
+	50,3	52,2	49,5	52,3	51,0
-	47,6	48,9	47,8	49,6	48,4
+ és -	97,9	101,2	97,3	101,8	99,5
++	17,5	17,2	15,4	14,8	16,2

22. táblázat

Év-folyam	Osztályok száma	A tanulók létszáma		
		fiuk	leányok	összesen
I.	3	42	38	80
II.	2	39	36	75
III.	3	37	43	80
IV.	2	30	29	59
I-IV.	10	148	146	294

23. táblázat

Évf.	Lét- szám	M	A M tartalmi jegyeinek erősség szerinti megoszlása					m
			5	4	3	2	1	
I.	80	a	48	8	16	8	0	4,2
		b	16	40	20	4	0	3,8
		c	16	26	20	18	0	3,5
		d	0	2	16	30	32	1,8
		e	0	4	8	20	48	1,6
II.	75	a	51	18	3	3	0	4,5
		b	15	48	12	0	0	4,0
		c	6	3	30	33	3	2,6
		d	3	0	0	27	45	1,5
		e	0	6	30	12	27	2,2
III.	80	a	20	35	5	10	10	3,5
		b	43	28	4	5	0	4,3
		c	3	15	28	19	15	2,6
		d	4	2	29	25	20	2,3
		e	10	0	14	21	35	2,1
IV.	59	a	25	23	7	4	0	4,1
		b	20	28	11	0	0	4,1
		c	7	3	21	17	11	2,6
		d	2	4	10	18	25	1,9
		e	5	1	10	20	23	2,0

24. táblázat

Évfolyam	Az évfolyam növendékeinek hány %-a ítéli elsődleges hatásának a M tartalmi jegyeit				
	a	b	c	d	e
I.	60	20	20	0	0
II.	68	20	8	4	0
III.	25	53,75	3,75	5	12,5
IV.	42,37	33,89	11,86	3,4	8,47

M = motívum /indíték a nemek együttműködésére/
a,b,c,d,e: a motívum különböző tartalmi jegyei.

25. táblázat

Indi- ték	Indítékok jelentőségének rangsora az egyes évfolyamokon			
	I.	II.	III.	IV.
a	2	1	4	3
b	3-4	3-4	1	2
c	1	3	4	2
d	4	2	1	3
e	3-4	3-4	1	2

26. táblázat

Osztály	A tanulók létszáma		
	fiúk	leányok	összesen
II.	13	10	23
III.	19	8	27 +

+ Az egy évvel későbbi vizsgálat során a létszám
26 /a 27.sz. leánytanuló távozott/!

27. táblázat

Sor- szám	"+" kritériumok						"- " kritériumok					Tp.
	1.	2.	3.	4.	5.	S.	6.	7.	8.	9.	S	
1.	6	5	2	19	8	40	-	-	-	-	-	40
2.	3	2	6	2	-	13	-	2	-	1	3	16
3.	1	1	-	-	-	2	1	-	-	-	1	3
4.	1	1	-	-	-	2	1	-	-	-	1	3
5.	4	6	1	18	-	29	-	-	-	-	-	29
6.	3	3	-	6	2	14	-	-	-	-	-	14
7.	1	1	4	4	6	16	-	-	-	-	-	16
8.	2	1	3	5	2	13	1	-	1	1	3	16
9.	1	1	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2
10.	3	4	4	23	-	34	-	-	-	-	-	34
11.	3	3	-	1	-	7	2	-	-	-	2	9
12.	4	4	7	-	-	15	-	-	-	-	-	15
13.	4	4	-	-	-	8	-	-	-	-	-	8
14.	-	-	-	-	1	1	13	11	5	-	29	30
15.	4	3	13	2	-	22	-	-	-	-	-	22
16.	4	3	1	4	1	13	-	1	-	-	1	14
17.	1	1	-	-	-	2	1	2	-	-	3	5
18.	3	4	2	-	-	9	-	-	-	-	-	9
19.	3	2	1	1	2	9	-	-	-	-	-	9
20.	2	3	3	2	-	10	2	1	-	-	3	13
21.	2	3	1	1	-	7	-	1	1	-	2	9
22.	1	1	2	2	-	6	1	2	-	-	3	9
23.	3	2	7	3	3	18	1	1	2	5	9	27
V.:	59	58	57	93	25	-	23	21	9	7	-	-
E.:	22	22	14	15	8	-	9	8	4	3	-	-
Em.:	2,6	2,6	4,0	6,2	3,1	-	2,5	2,6	2,2	2,3	-	-
Sz.:	6	6	8	10	7	-	5	6	5	6	-	--

S.: a választottság együttes száma tanulónként, külön a "+" és külön a "- " kritériumokban

Tp.: társas pregnancis, a "+" S és "- " S együttes összege

V.: a választottság összesített száma az egyes kritériumokban

E.: a választások eloszlása a személyek között

Em.: eloszlási mutató /V:E/

Sz.: szerephatár.

28. táblázat

Sor- szám	"+" kritériumok						"- " kritériumok					Tp.
	1.	2.	3.	4.	5.	S.	6.	7.	8.	9.	S	
1.	1	4	-	22	-	27	2	3	2	-	7	34
2.	1	1	-	-	-	2	1	2	10	-	13	15
3.	2	3	-	2	-	7	2	7	4	-	13	20
4.	2	1	-	-	-	3	-	-	1	-	1	4
5.	-	5	-	3	1	9	-	-	-	-	-	9
6.	-	2	-	2	1	5	5	3	1	-	9	14
7.	-	2	-	8	8	18	1	-	-	-	1	19
8.	2	-	-	-	1	3	2	-	2	-	4	7
9.	2	2	-	-	-	4	6	2	3	1	12	16
10.	-	2	1	3	-	6	1	-	-	-	1	7
11.	3	4	-	1	-	8	-	-	-	-	-	8
12.	2	5	-	-	-	7	-	-	-	-	-	7
13.	3	6	2	1	3	15	-	-	-	-	-	15
14.	3	5	-	4	3	15	1	2	2	3	8	23
15.	4	3	-	-	-	7	1	1	1	-	3	10
16.	1	4	1	6	-	12	-	-	-	-	-	12
17.	2	2	-	1	-	5	2	1	2	-	5	10
18.	2	3	-	1	-	6	1	1	1	1	4	10
19.	2	4	-	-	-	6	-	1	-	-	1	7
20.	2	2	-	6	1	11	3	-	1	-	4	15
21.	4	5	-	2	-	11	1	1	1	-	3	14
22.	2	2	-	-	-	4	-	1	3	2	6	10
23.	-	-	-	-	7	7	-	2	2	-	4	11
24.	3	3	8	3	1	18	2	2	4	2	10	28
25.	3	3	-	5	-	11	-	1	1	-	2	13
26.	3	4	14	15	3	39	3	6	4	6	19	58
27.	-	-	1	-	-	1	3	1	2	-	6	7
V.:	49	77	27	85	29	-	37	37	47	15	-	--
E.:	21	24	6	17	10	-	17	17	19	6	-	-
Em.:	2,3	3,2	4,5	5	2,9	-	2,1	2,1	2,4	2,5	-	-
Sz.:	5	7	8	8	6	--	5	5	5	5	-	-

S.: a választottság együttes száma tanulónként, külön a "+" és külön a "- " kritériumokban.

Tp.: társas 'pregnancia, a "+" S és "- " S együttes összege

V.: a választottság összesített száma az egyes kritériumokban

E.: a választások eloszlása a személyek között

Em.: eloszlási mutató /V:E/

Sz.: szerephatár.

29. táblázat

S z e r e p e k	Tanulók száma /%-ban is/	
	II.o.	III.o.
"+" szerep	4, 17,40 %	; 4, 14,82 %
Szerep nélkül	18, 78,25 %	; 18, 66,66 %
Feszült szerep	0, 00,00 %	; 1, 3,70 %
"-" szerep	1, 4,35 %	; 4, 14,82 %

30. táblázat

Kritériumok	Eloszlási mutató /Em/	
	II.o.	III.o.
pozitív:		
1.	2,6	2,3
2.	2,6	3,2
3.	3,9	4,5
4.	6,2	5,0
5.	3,1	2,9
negatív:		
6.	2,5	2,1
7.	2,6	2,1
8.	2,2	2,4
9.	2,6	2,5

31. táblázat

Matrix szám	Tanulás		Munka		Közösség		Összesen	
	+	-	+	-	+	-	+	-
1.	4	0	6	0	17	0	27	0
2.	1	2	1	1	2	4	4	7
3.	0	2	0	1	0	2	0	5
4.	1	2	1	0	1	2	3	4
5.	4	0	3	0	11	0	18	0
6.	2	0	2	0	6	0	10	0
7.	9	0	2	1	1	0	12	1
8.	2	1	1	0	9	0	12	1
9.	2	2	0	1	0	0	2	3
10.	2	0	3	0	1	0	6	0
11.	2	3	1	1	0	0	3	4
12.	1	0	5	0	0	1	6	1
13.	5	0	1	2	2	0	8	2
14.	0	7	0	6	0	9	0	22
15.	2	0	6	0	0	2	8	2
16.	3	1	2	1	0	0	5	2
17.	1	1	1	0	0	0	2	1
18.	0	1	0	0	0	5	0	6
19.	5	0	2	0	0	0	7	0
20.	1	0	3	1	0	1	4	2
21.	4	1	2	3	0	0	6	4
22.	2	2	0	1	0	3	2	6
23.	2	5	2	2	0	2	4	9
Összesen:	55	30	44	21	50	31	149	82
Megoszlás:	20	13	18	12	9	10	20	18
Szóródás:	2,7	2,3	2,4	1,7	5,5	3,1	7,4	4,0

32. táblázat

Matrix szám	Tanulás		Munka		Közösség		Összesen	
	+	-	+	-	+	-	+	-
1.	6	2	1	1	5	0	12	3
2.	1	2	2	0	1	3	4	5
3.	6	2	1	1	0	2	7	5
4.	0	0	1	1	0	4	1	5
5.	9	0	1	0	2	0	12	0
6.	0	3	0	3	0	7	0	13
7.	0	3	0	8	0	0	0	11
8.	0	3	0	2	0	10	0	15
9.	2	0	0	0	0	1	2	1
10.	11	1	3	0	1	1	15	2
11.	0	0	2	0	0	0	2	0
12.	0	0	6	0	2	1	8	1
13.	2	0	3	2	0	0	5	2
14.	0	0	2	1	0	0	2	1
15.	1	2	2	2	0	0	3	4
16.	4	2	4	1	2	2	10	5
17.	1	2	1	3	0	3	2	8
18.	1	0	1	1	0	0	2	1
19.	4	2	5	1	5	0	14	3
20.	1	0	1	1	0	0	2	1
21.	5	0	3	2	1	0	9	2
22.	0	2	1	3	1	1	2	6
23.	1	1	1	1	3	1	5	3
24.	6	5	2	0	0	0	8	5
25.	0	2	0	0	0	0	0	2
26.	0	3	4	4	6	5	10	12
Összesen:	61	37	47	38	29	41	137	116
Megoszlás:	16	16	21	18	11	13	22	24
Szóródás:	3,8	2,3	2,2	2,1	2,6	3,1	6,2	4,8

33. táblázat

Pozitív személyiségtulajdonságok	Fontosság mértéke	
	III.o.	IV.o.
1. igazságos	4,8	4,0
2. jó tanuló	1,3	1,7
3. kezdeményező	3,1	3,0
4. barátságos	3,7	3,4
5. becsületes	4,8	4,2
6. bizakodó	2,0	2,4
7. alkalmazkodó	2,9	3,3
8. emberszerető	3,2	3,6
9. felelősségvállaló	4,5	3,5
10. határozott	4,5	3,9
11. kollektiva érdekeit képviselő	4,2	4,0
12. kötelességtudó	3,6	3,5
13. megbízható	4,4	4,1
14. megértő	3,5	3,2
15. önkritikus	3,7	3,7
16. őszinte	4,1	3,9
17. öntudatos	3,5	2,9
18. segítőkész	4,3	3,3
19. jó szervező	3,9	3,6
20. tetterekész	4,0	3,7
	3,7	3,4

34. táblázat

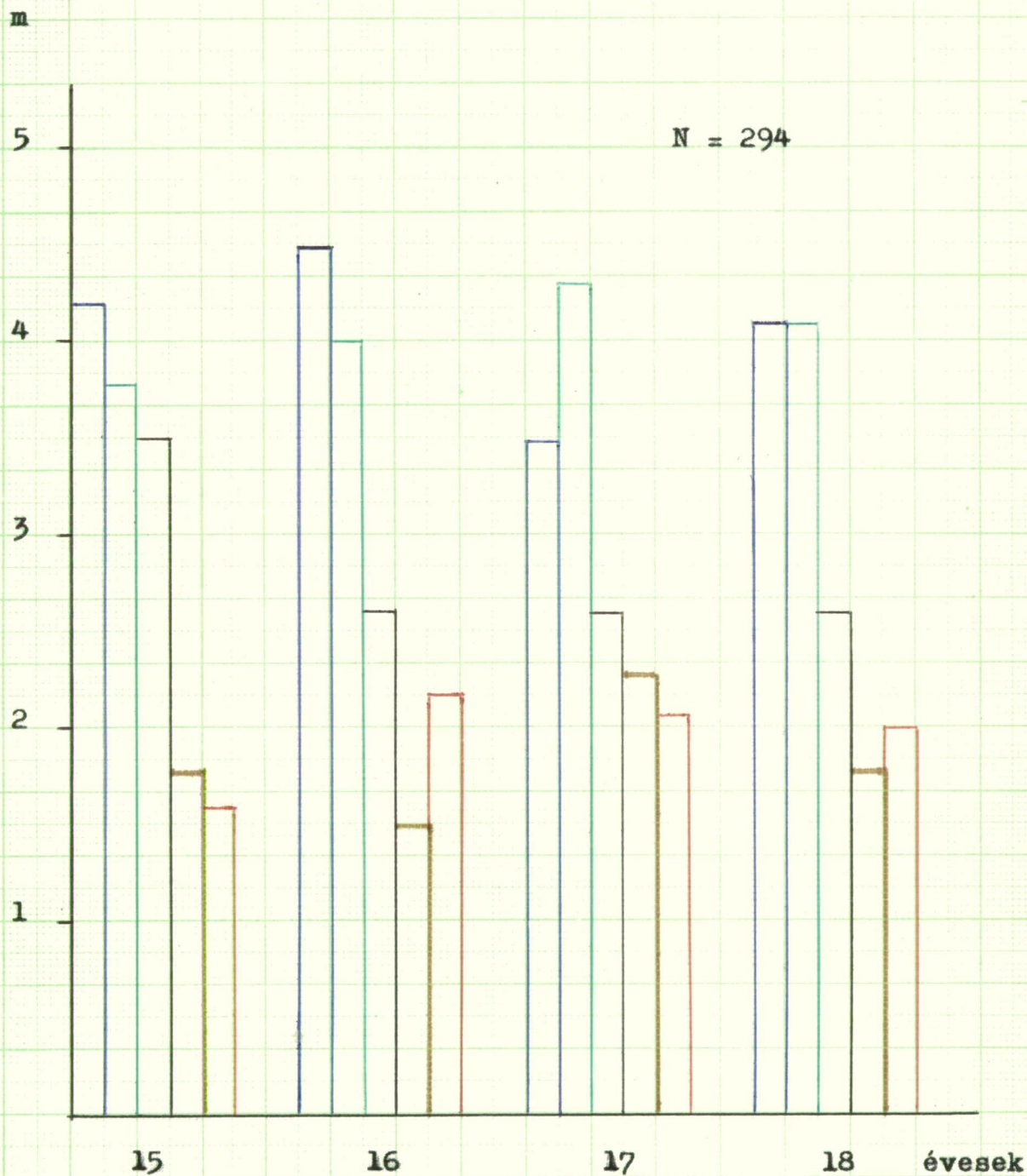
Negatív személyiségtulajdonságok	Ellenszenvesség mér- téke	
	III.o.	IV.o.
1. csüggedő	1,6	2,0
2. gerinctelen	4,5	4,2
3. goromba	4,1	3,5
4. csak egyéni érdekeit tartja szem előtt	4,7	4,1
5. fegyelmezetlen	2,1	2,3
6. ingatag	3,1	2,2
7. hanyag	2,8	2,7
8. kétszinű	5,0	5,0
9. kivonja magát a közös munkából	3,5	3,6
10. kötekedő	4,1	3,3
11. közösség ellenesen cselekvő	4,7	4,6
12. felelőtlen	2,7	2,5
13. megbizhatatlan	4,2	3,8
14. nagyképi	4,3	4,2
15. önző	4,1	4,1
16. segítséget megtagadó	4,6	4,2
17. parancsolgató	3,4	3,5
18. részrehajló	4,1	3,6
19. rossz tanuló	1,0	1,6
20. szolgálalkü	3,2	3,9
	3,5	3,4

35. táblázat

Tanulók száma	A közösségi aktivitás foka			
	III. o s z t á l y		IV. o s z t á l y	
	S	K	S	K
1.	5	4,3	4	3,8
2.	4	3,3	3	3,1
3.	3	2,2	4	3,1
4.	3	3,0	3	2,0
5.	3	3,9	3	3,1
6.	4	3,0	3	2,0
7.	3	4,1	3	2,1
8.	2	3,7	3	1,8
9.	3	3,3	3	3,2
10.	4	4,3	3	3,2
11.	3	3,0	3	3,2
12.	3	3,0	3	3,1
13.	3	2,6	4	3,4
14.	5	2,0	3	2,6
15.	3	3,1	3	2,9
16.	3	3,3	3	3,5
17.	3	2,9	3	3,2
18.	3	2,3	3	3,0
19.	3	3,2	4	3,1
20.	3	3,1	3	3,0
21.	3	3,0	3	2,9
22.	2	3,4	2	2,8
23.	3	2,9	5	2,9
24.	-	-	3	3,1
25.	-	-	3	3,1
26.	-	-	4	4,0
	3,2	3,2	3,2	2,9

S: saját besorolás ; K: osztályközösség véleménye

1. ábra



a



b



c



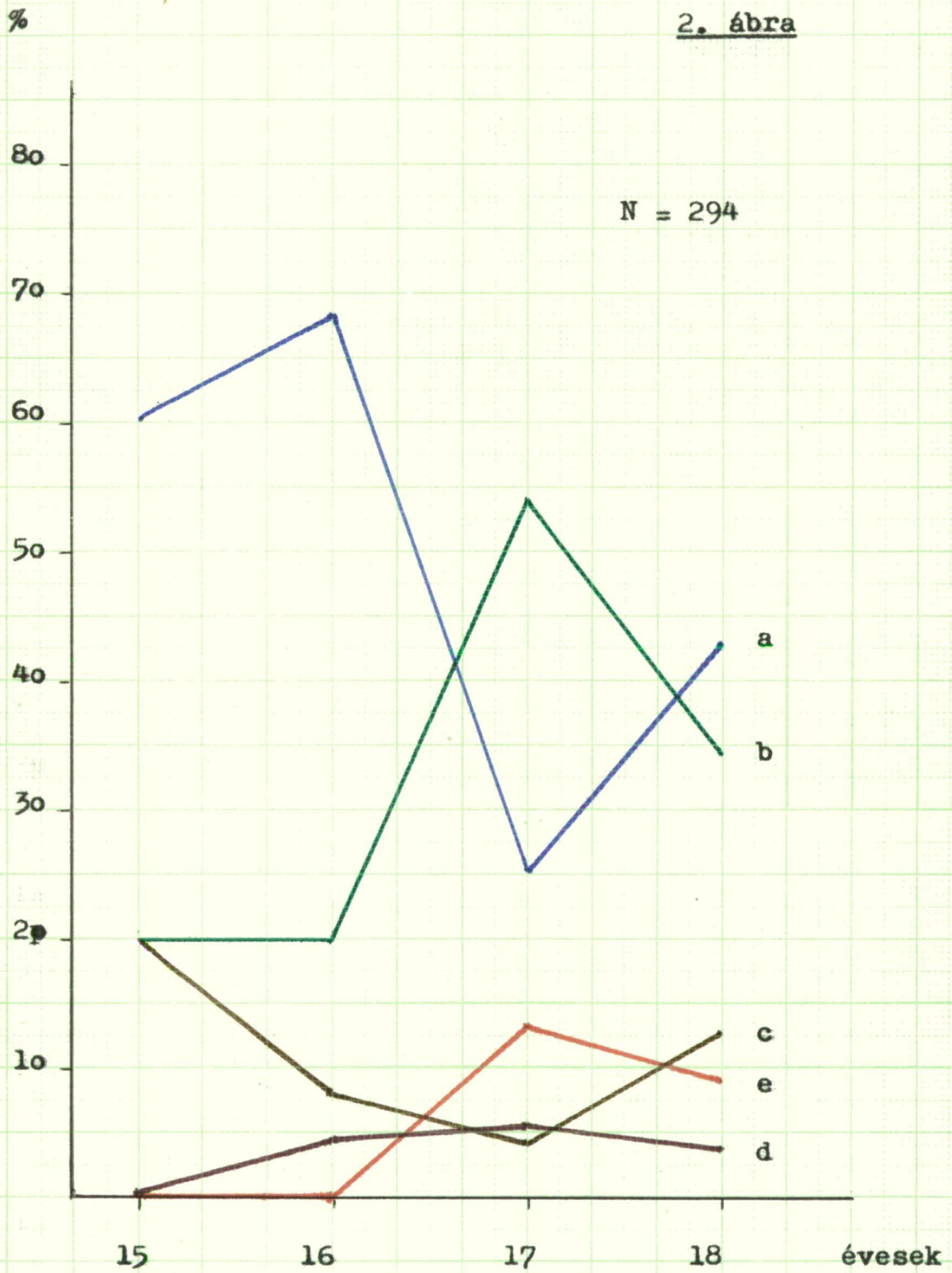
d



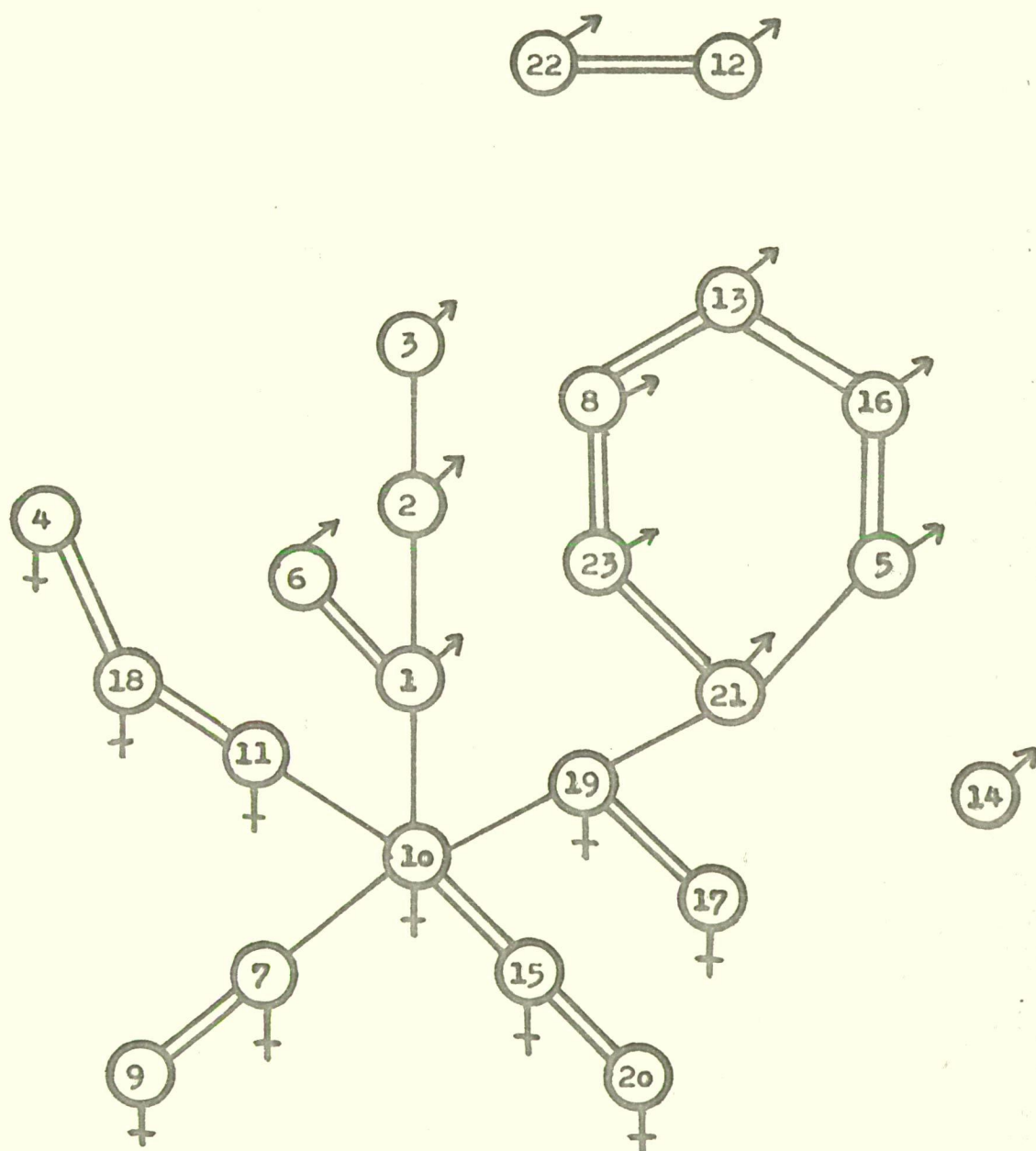
e



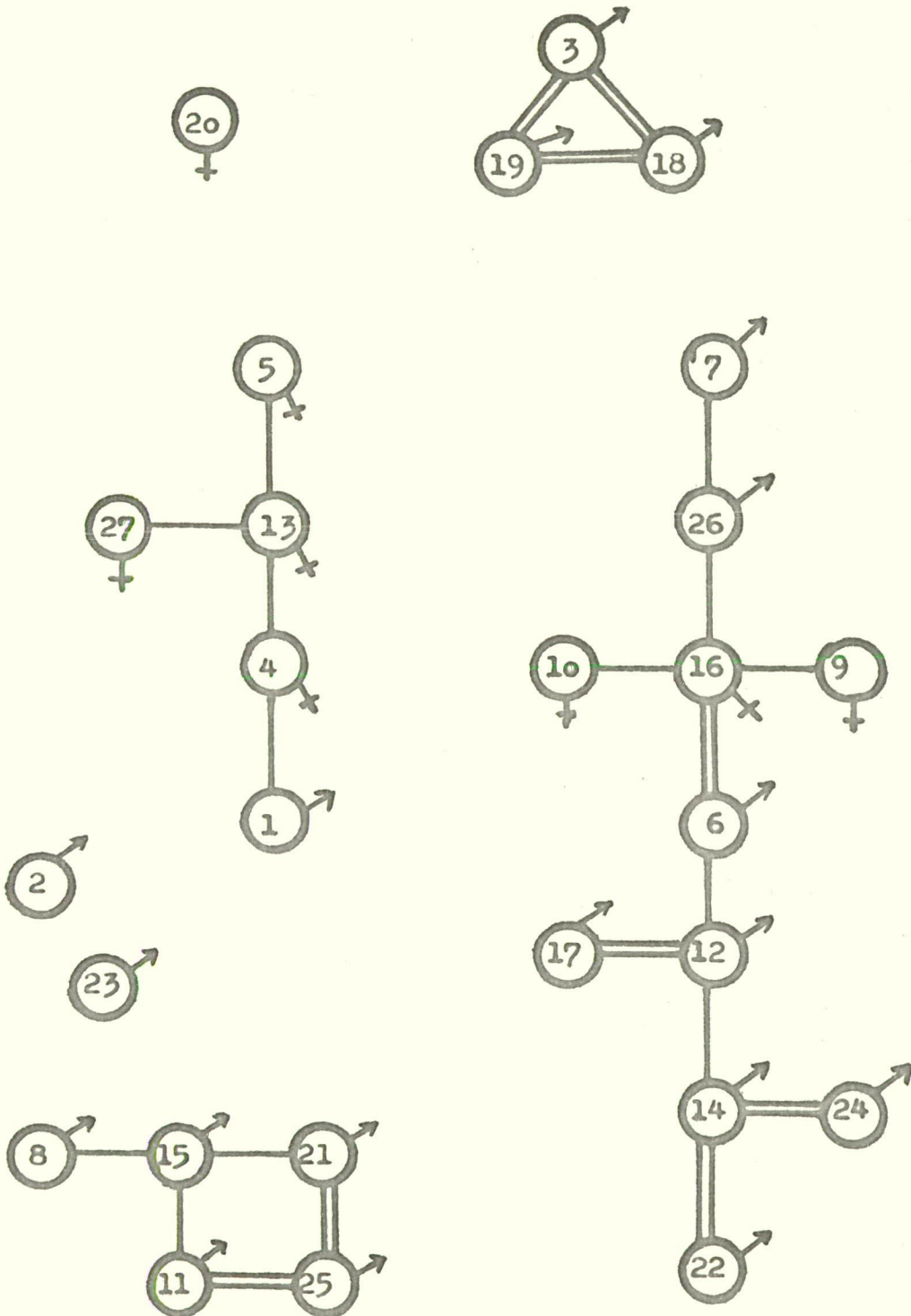
2. ábra



3. ábra



4. ábra



K é r d ő i v

Néhány kérdésben kérjük a véleményedet.

Töltsd ki a kérdőívet olyan körültekintően, mint az előző évben. Közreműködésedet köszönjük.

I. Osztálytársaid közül kikkel készülnél fel az érettségire

a./ legszívesebben? Miért?

1.

2.

3.

b./ kevésbé szívesen? Miért?

1.

2.

3.

II. Választott pályádon /vendéglátóipari szakmában/
osztálytársaid közül kikkel dolgoznál

a./ legszívesebben? Miért?

1.

2.

3.

b./ kevésbé szívesen? Miért?

- 1.
- 2.
- 3.

III. A legjobb közösségi emberként kiket választanál
társakul osztályodból

a./ legszívesebben? Miért?

- 1.
- 2.
- 3.

b./ kevésbé szívesen? Miért?

- 1.
- 2.
- 3.

IV. A jó közösségi embernél az alábbi tulajdonságokat milyen mértékben tartod fontosnak?

A megfelelő rovatban kereszttel jelöld meg!/

Tulajdonság	Nagyon fontos	Fontos	Kevésbé fontos
1. igazságos			
2. jó tanuló			
3. kezdeményező			
4. barátságos			
5. becsületes			
6. bizakodó			
7. alkalmazkodó			
8. emberszerető			
9. felelősségvállaló			
10. határozott			
11. kollektiva érdekeit szem előtt tartó			
12. kötelességtudó			
13. megbízható			
14. megértő			
15. önkritikus			
16. őszinte			
17. öntudatos			
18. segítőkész			
19. jó szervező			
20. tetterekész			

V. A felsorolt tulajdonságok közül melyeket és milyen mértékben tartod ellenszenvesnek?
/A megfelelő rovatban kereszttel jelöld!/

Tulajdonság	Nagyon ellen- szenves	Ellen- szenves	Kevésbé ellen- szenves
1. csüggedő			
2. gerinctelen			
3. goromba			
4. csak egyéni érdekeit tartja szem előtt			
5. fegyelmezetlen			
6. ingatag			
7. hanyag			
8. kétszínű			
9. kivonja magát a közös munkából			
10. kötekedő			
11. közösségellenesen cselekvő			
12. felelőtlen			
13. megbizhatatlan			
14. nagyképu			
15. önző			
16. segítséget megtagadó			
17. parancsolgató			
18. részrehajló			
19. rossz tanuló			
20. szolgalelkű			

VI. Hogyan értékeled osztálytársaidat a társadalmi aktivitás szempontjából? A megfelelő rovatban kereszttel jelöld meg! A névsorban húzd alá a nevedet és magadat is sorold be önismereted alapján!

A tanuló neve	Kezdeményezően aktiv	Tevékenyen aktiv	Bevonható a munkába	Nehezen bevonható	Passzív
---------------	----------------------	------------------	---------------------	-------------------	---------

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.

IRODALOM

4/ ÁDÁM P.-BALOGH L.- MAILÁTH L.-né - NÁDUDVARI I.-né /1975/:

Általános pszichológia. Tankönyvkiadó, Budapest.

ÁGOSTON GY. /1961/: A kommunista erkölcs tartalma és az erkölcsi nevelés feladatai. Tankönyvkiadó, Budapest.

ÁGOSTON GY. /1970/: Neveléselmélet.

Tankönyvkiadó, Budapest.

ÁGOSTON GY. /1974/: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer. Ped. Szemle 1: 66-71.

ÁGOSTON-NAGY-OROSZ /1974/: Méréses módszerek a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Budapest.

A középiskolai tanulók tervszerű nevelésének programja /Nevelési Terv/. Tankönyvkiadó, Budapest, 1965.

Állásfoglalás a közösségi nevelés néhány kérdésében /1964/.

- MM. Közoktatási Főosztálya; OPI; KISZ KB.

Középiskolai és Iparitanuló, valamint Uttörő Osztálya - Köznevelés 1: 1.

ALLPORT, G. W. /1935/: Attitudes. In: G. MURPHY /ed./, Handbook of Social Psychology. Massachusetts.

Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól. In: Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 1972. pp. 71-102.

Az osztályfőnöki órák módosított tanterve a gimnáziumok és a szakközépiskolák számára /1975/. Oktatási Minisztérium Középiskolai Főosztály.

BÁBOSIK I. és NÁDASDI M. /1970/: Az oktatás nevelőhatásának vizsgálata. Pedagógiai Közlemények 12. Tankönyvkiadó, Budapest.

BÁBOSIK I. /1975/: Az erkölcsi tudatosság szerepe a magatartás szabályozásában. Akadémiai Kiadó, Budapest.

BALOGH K. - GERGENCSIK E. /1975/: Pedagógiai-pszichológia. Tankönyvkiadó, Budapest.

BALLÉR E. /1973/: Tanulói attitűdök vizsgálata. Pedagógiai Szemle 7-8: 644-657.

BOZSOVICS, L.I. /1966/: Usztojcsivoszty licznosztyi, processz i uszlovija jijo formirovanyija. XVIII. Mezsdunarodnűj pszichologicseszki kongressz, Szimp. 35. Moszkva.

BRONFENBRENNER, U. /1966/: Response to pressure from peers versus adults among soviet and american school children. XVIII. Internat. Congress of Psychology, Symp. 35, Moscow. pp. 7-19.

BUDA B. - HAVAS O.-né /1974/: A felnőttkor küszöbén. Tankönyvkiadó, Budapest.

- BUZÁS L. /1974/: A csoportmunka. Tankönyvkiadó, Budapest.
- COOMBS, Ph. H. /1971/: Az oktatás világválsága. Tankönyvkiadó, Budapest.
- DOBOS L. /1970/: Közösségi nevelés koedukált osztályokban. In: Horváth L. /szerk./ A szocialista személyiség nevelése és a közösség. Zrinyi Nyomda, Budapest, pp. 288-301.
- DJORDJEVIC, J. /1970/: Az érték-rendszer hatása a tanulók viselkedési tulajdonságainak tanulmányozására. In: Horváth L. /szerk./ A szocialista személyiség nevelése és a közösség. Zrinyi Nyomda, Budapest pp. 57-64.
- DURÓ L. /1964/: Időszzerű neveléslélektani vizsgálatok a Szovjetunióban. Magyar Pszichológiai Szemle 2: 281-287.
- DURÓ L. - KELEMEN L. - RADNAI B. /1965/: Fejlődés- és neveléslélektan. Egyetemi jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest.
- DURÓ L. /1969/: A személyiség szociometriai vizsgálatának módszertani problémái. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica 13: 39-60.

DURÓ L. /1972/: A személyiség erkölcsi tulajdonságainak összefüggése. Magyar Pszichológiai Szemle /különlenyomat/ 2 : 211-217.

FEUERBACH, L. /1951/: Válogatott filozófiai művei. Akadémiai Kiadó, Budapest.

GÁLNÉ NAGY O. /1974/: A közösségi viszonyok szabályozása - a közösségi aktivitás fejlődése. Pedagógiai Szemle 7-8: 618-624.

GRAMSCI, A. /1965/: Marxizmus, kultúra, művészet. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

HARSÁNYI I. /1967/: Községi értékjelzők nyomában. Pedagógiai Szemle 7-8: 601-614.

HARSÁNYI I. /1972/: Az iskolai nevelés pszichológus szemmel. Tankönyvkiadó: Budapest.

HIEBSCH, H. és VORWERTG, M. /1967/: Bevezetés a marxista szociálpszichológiába. Kossuth Kiadó, Budapest.

HOFFMANN G. /1974/: A társas beilleszkedés problémáinak elemzése több szempontu szociogram alapján. Ped. Szemle 1: 46-54.

HORVÁTH L. /1967/: Az erkölcsi követelmények érvényesítése a 10-14 éves tanulók közösségi tevékenységében. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Budapest, pp. 127-159.

HORVÁTH L. /1970/: Hozzászólás a közösségi nevelés

kérdéseihez. In: Horváth L. /szerk./, A szocialista személyiség nevelése és a közösség. Zrinyi Nyomda, Budapest, pp. 247-251.

HORVÁTH Z. /1967/: Négy esztendő - cseppben a tenger.

Somogyi Szemle 2: 45-50.

HORVÁTH Z. /1968/: Az osztályfőnök nevelőmunkájának

tervezése a megye középiskoláiban.

Somogyi Szemle 1: 97-106.

HUNYADI GY.-né /1972/: Közösségek empirikus vizsgálata

a neveléstudományi kutatásban.

Pedagógiai Szemle 2: 97-108.

HUNYADI GY.-né /1973/: Attitűd-skála a közösségi be-

állítódás mérésére.

Pedagógiai Szemle 6: 585-595.

Irányelvek az általános. és középiskola oktató-nevelő

munkája ügyviteli teendőinek egyszerűsítéséhez. Művelődésügyi Közlöny 1972. 17: pp.

434-435.

JAKOBSZON, P. M. /1969/: Pszichologiacseszkie problemjü

motivacii povedenija cseloveka. Izdateljsztvo

"Proszvesenie", Moszkva.

JAROSZEVSZKI, T.M. /1974/: Személyiség és közösség.

Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

JAUSZ B. /1960/: Az erkölcs9 nevelésnek mint komplex folyamatnak elemzése. Acta Universitatis Debrecenensis de Ludovico Kossuth nominatae, 1969/60. Debrecen.

JUHÁSZ F. /1959/: Az erkölcsi nevelés időszerű problémái. Pedagógiai Szemle 1: 4-15.

JUHÁSZ F. /1961/: Az erkölcsstan oktatásának szerepe az erkölcsi tudat formálásában. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Budapest, pp. 41-73.

KARLOVITZ J. /1965/: Az osztályközösség kialakításának időszerű kérdései.
Köznevelés 18: 685-687.

KARLOVITZ J. /1968/: Álközösségek.
Köznevelés 12: 447-448.

KARLOVITZ J. /1975/: Közösség, klikk, banda. Köznevelés 16: 8-9.

KATONA K. /1967/: Vázlatok a szocialista nevelés céljához. Távlatok és egyéni életcélok.
Pedagógiai Szemle 7-8: 633-651.

KELEMEN L. /1967/: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó, Budapest.

- KISS Á. /1965/: Tervszerűség és tudományos tervezés a nevelésben. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Budapest, pp. 29-59.
- KOHLBERG, L. /1966/: The development approach to moralisation: Relationships between maturity of moral judgement and moral conduct.
XVIII. Internat. Congress of Psychology, Symp. 35, Moscow. pp. 19-25.
- KOLOMINSZKIJ, J.L. /1969/: Néhány kísérleti adalék a szociometria kritikájához. In: Pataki F. /szerk./, Csoportlélektan. Gondolat Kiadó, Budapest. pp. 219-231.
- KON, I.Sz. /1969/: Az én a társadalomban.
Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- KONNYIKOVA, T.E. /1966/: Rol kollektiva v formirovanyiji licznosztyi rebjonka.
SVIII. Mezsduнародnűj pszichologicseszki kongressz, Szimp. 35, MOSZKVA.
- KONTRA GY. /1974/: A gyermek egészséges fejlődése.
Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- KOVALJOV, A.G. /1974/: Személyiséglélektan.
Tankönyvkiadó, Budapest.

LEVIN, A. /1972/: A nevelés általános és iskolán belüli rendszere.

Pedagógiai Szemle 1: 18-29.

LIGETINÉ, VEREBÉLY A. /1972/: Gondolatok a Nevelési Terv továbbfejlesztéséről.

Ped. Szemle 11: 985-992.

MÉREI F. /1948/: Gyermektanulmány.

Egyetemi Nyomda, Budapest.

MÉREI F. /1971/: Közösségek rejtett hálózata.

Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

MOLDOVÁN E. /1975/: Közösségben, közösséggel, közösségért. Ifjúsági Lapkiadó Vállalat, Budapest.

MORENO, J.L. /1954/: Fondaments de la szocimétrie.

P.U.F., Paris.

MURÁNYI-KOVÁCS E.-né /1969/: A középiskolás tanulók pszichikus fejlődése. Nevelőmunka a középiskolában.

MURÁNYI M. /1974/: Az értékorientációk fejlesztése.

Tankönyvkiadó, Budapest.

NAGY S. /1967/: Didaktika. Tankönyvkiadó, Budapest.

NEJMARK, M. C. /1963/: K voprosszu ob experimentalnom isszledovanyiji napravlennosztyi licznosztyi.

Voproszú pszichologiji 1: 10.

Ötödik neveléstügyi kongresszus I-II. Athenaeum Nyomda
Budapest, 1971.

PATAKI F. /1964/: Pedagógia és szociológia. Tanulmányok
a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Buda-
pest, pp. 241-280.

PATAKI F. szerk. /1965/: A. Sz. Makarenko neveléselmé-
leti művei. I-II. k.
Tankönyvkiadó, Budapest.

PATAKI F. /1969/: A közösség fogalma. Nevelőmunka a
középiskolában. Tankönyvkiadó, Budapest. pp.
53-62.

PATAKI F. -TÓTH L. /1969/: A nevelőmunka tervezése.
Nevelőmunka a középiskolában. Tankönyvkiadó,
Budapest, pp. 385-422.

PATAKI F. /1975/: Csoport vagy közösség?
Köznevelés 17: 23-26.

PETRIKÁS Á. /1968/: A közösségi nevelés elméleti és
gyakorlati problémái a pedagógiai viszonyrend-
szer összefüggésében. Tanulmányok a neveléstu-
domány köréből. Akadémiai Kiadó, Budapest, pp.
9-57.

PETRIKÁS Á. /1970/: A közösségi követelmények szerepe
serdülőink nevelésében. In. Horváth L. /szerk./,
A szocialista személyiség nevelése és a közös-
ség. Zrínyi Nyomda, Budapest, pp. 380-387.

PETRIKÁS Á. /1972/: Az iskolaközösség nevelőmunkájának fejlesztési vonalairól. Pedagógiai Szemle 1: 8-17.

PETRIKÁS Á. /1975/: A nevelési folyamat közösségi jellegének értelmezéséről. Magyar Pedagógia 2: 129-140.

PIAGET, J. /1970/: Az iskolai önkormányzat pszichológiai problémái. Válogatott tanulmányok. Gondolat Kiadó, Budapest.

PRANGISVILI, A. Sz. /1971/: A beállítódás fogalma a szovjet pszichológiai rendszerében, a gruz iskola kutatásainak megvilágításában. In: Molnár I. /szerk./, A beállítódás pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest.

REISMAN, D. /1973/: A magányos tömeg. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Rendtartás a gimnáziumok számára /1973/.

NPI nyomdaüzem, Budapest.

Rendtartás a szakközépiskolák számára /1973/.

Szikra Lapnyomda, Budapest.

ROZSNYAI I.-né /1968/: Közösség születik. Tankönyvkiadó, Budapest.

RUBINSTEIN, Sz. L. /1967/: Az általános pszichológiai alapjai I-II. Akadémiai Kiadó, Budapest.

SALAMON Z. /1972/: A közösségi nevelés értelmezéseinek problémái. /Személyiség és közösség/. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Budapest, pp. 119-159.

SUCHODOLSKI, B. /1970/: Az elkötelezett cselekvés problémái. In: Horváth L. /szerk./, A szocialista személyiség nevelése és a közösség. Zrinyi Nyomda, Budapest, pp. 41-56.

SZARKA J. /1974/: A neveléstudomány néhány feladata. Pedagógiai Szemle 4: 339-343.

SZÉCHY A.-né /1966/: A közösségi nevelés előzményei. Magyar Pedagógia 1: 9-16.

SZÉCHY É. /1967/: A közösségi nevelés utjai a középiskolában. Tankönyvkiadó, Budapest.

Utmutató a gimnáziumi és a szakközépiskolai módosított osztályfőnöki tantervhez /1975/.

Oktatási Minisztérium Középiskolai Főosztály.

UZNADZE, D. N. /1971 a/: A beállítódás pszichológiájának kísérleti alapjai. In: Molnár I. /szerk./, A beállítódás pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest, pp. 43-156.

UZNADZE, D.N. /1971 b/: A beállítódás általános elmélete. In: Molnár I. /szerk./, A beállítódás pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest. pp.157-195.

VÁG O. /1969/: A szocialista gyermekközösség kialakítása. Tankönyvkiadó, Budapest.

VARGA Z. /1974/: Iskolai ártalmak. A pedagógia időszzerű kérdései hazánkban. Tankönyvkiadó, Budapest.

VÁRHEGYI GY. /1963/: Vizsgálat a gyermek társas-közöségi életének alakulásáról. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Budapest.
pp. 281-343.

VASTAGH Z. /1967/: A közösség munkájának és a gyermekek kölcsönös kapcsolatainak összefüggése. Pedagógiai Szemle 7-8: 615-632.

VORWERG, M. /1964/: Pontossági követelmények a szociálpszichológiai kutatásban. A társadalomlélektan és a pedagógia. Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 49-63.

VORWERG, M. /1973/: A közösség szociálpszichológiai vizsgálata. A pedagógia időszzerű kérdései külföldön. Tankönyvkiadó, Budapest.

WEISS, C. /1974/: Az iskolai osztály szociológiája és szociálpszichológiája. Tankönyvkiadó, Budapest.

WELLS, H.K. /1962/: Pavlov és Freud.
Kossuth Könyvkiadó, Budapest.